

MASTERGRADSOPPGAVE

Å leve med dysleksi.

Hvordan påvirker dysleksi et menneske, dettes liv og dettes psykologi?

Hvem er de? Dyslektikere og mennesker, eller menneske, med dysleksi?

Inger-Marie Ertzaas

Mastergradstudiet i spesialpedagogikk

Avdeling for lærerutdanning, 2016



Sammendrag

Det finnes ikke mye forskning på hvordan dysleksi kan påvirke deg og hvordan dette kan påvirke den emosjonelle delen av et menneske, og eventuelt hva sekundære vansker kan gjøre. Det meste av denne forskningen finnes utenfor Norge, men problematikken er også satt på dagsorden her i landet. Forskningen er blitt mer oppmerksom på at det er flere med dysleksi som også kan ha sekundærvansker, som emosjonelle vansker. Skolen har en viktig rolle og en samfunnsoppgave i å gjøre hva den kan for å forebygge at dyslektikere ikke utvikler sekundærvansker. Denne masteroppgaven har som formål å sette dyslektikere i fokus ved å belyse hvordan et utvalg informanter har hatt det på skolen og har det i livet med denne diagnosen. Er dyslektikere mer utsatt for emosjonelle vansker, angst og depresjon? Problemstillingen min blir derfor: *Hvordan påvirker dysleksi et menneske, dettes liv og dettes psykologi? Hvem er de? Dyslektikere og mennesker, eller menneske med dysleksi?*

I teori kapitlet er det skrevet om dysleksi som primærvanske, samt teori om sekundærvansker som selvbildet, motivasjon og emosjonelle vansker. Det presenteres også kortfattet om tidligere undersøkelser som er gjort rundt denne problematikken.

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming i undersøkelsen, med åpent temabasert intervju som metode. Valget er gjort fordi jeg vil ha informantenes egne historier og få et innblikk i hvordan informantene har opplevd å leve med dysleksien. Informantene presenteres ved at jeg har skrevet ut deres historier som narrativ. Jeg har intervjuet 4 personer som har fått diagnosen dysleksi, 2 kvinner og 2 menn.

Funnene mine i denne undersøkelsen viser hvor viktig foresattes betydning og støtte er for barn som sliter med dysleksi, og om hvordan også lærere har en stor betydning for om eleven utvikler emosjonelle vansker eller ikke. En god relasjon mellom elev og lærer er viktig for at elevens læringsutbytte skal bli best mulig, da man trenger en god støtte når det stritter imot. Thuen (2008) sier noe om at lærer forventer mindre av elever som de oppfatter som svakere. Noe vi også skal høre fra noen av informantene at de har opplevd. Lærere som er støttende og forståelsesfulle vil kunne ivareta disse elevene i større grad.

Forord

Da er omsider en lang, krevende og svært lærerik, spennende og artig periode over.

En stor takk til de fire informantene mine som ville dele sin livshistorie med meg, og som gjorde det mulig for meg å skrive denne oppgaven.

Takk til veileder Ragnhild Andresen som har støttet meg når det har vært vanskelig og som har diskutert oppgaven med meg. Det har vært viktig for meg å vite at hun var der når jeg trengte hjelp og støtte, i både nedturer og oppturer, i denne prosessen.

En stor takk til familien som har støttet meg, spesielt når det har vært tunge stunder i skrivingen. Tusen takk til kjære kusine Elisabeth Finsen som har lest all engelsk litteratur for meg. Og ikke minst en stor kjærlig takk til min kjære mann Trond Ulleberg som har diskutert fag med meg til alle døgnets tider.

Lommedalen, 2016.

Inger-Marie Ertzaas

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	4
1. Innledning	6
1.1. Metode	7
1.2. Analyse	8
2. Teori	11
2.1. Tidligere undersøkelser	11
2.1.1. Barn i Bergen- Undersøkelsen	11
2.1.2. Britisk undersøkelse	12
2.2. Dysleksi, primærvansken	12
2.2.1 Sekundære vansker	14
2.2.2 Selvoppfattelse	15
2.2.3 Egoutvidelsen	16
2.3 Lærere og Foresattes rolle og betydning for elever med dysleksi	17
2.3.1. Relasjon	18
2.3.2 Forelderens rolle: trygghet, selvtillit og psykisk velvære	19
2.3.3. Psykiske problemer/ emosjonelle vansker og dysleksi	19
2.4. Motivasjon	21
2.4.1. Indre og ytre motivasjon	22
2.5 Tilpasset opplæring	24
2.5.1. Grunnleggende perspektiver og tilnærminger	24
2.5.2. Tilpasset opplæring	24
3. Metodekapittel	26
3.1. Vitenskapsteoretisk tilnærming	26
3. 2 Problemstilling og valg av forskningsmetode	28
3. 3. Relativistiske vitenskapsfilosofi	28
3.3.1 Narrativ	29
3.3.2. Utvalgte informanter. Inkludering og ekskludering	30
3.4. Etske refleksjoner rundt intervjuundersøkelse	30
3.5. Intervju	32

3.5.1. Få tak i informanter	32
3.5.2. Prøveintervju	33
3.6. praktisk gjennomføring av intervjuene	33
3.6.1. Transkribering	34
3. 7. Analyse av data	35
3. 7.1. Validitet	36
3.7.2. Reliabilitet	39
3.7.3. Empiri	40
4. Analyse	42
4.1 Presentasjon av informanter	43
4.1.1 Fru Rød	44
4.1.2. Fru Grønn	55
4.1.3 Herr Blå	63
4.1.4. Herr Lilla	70
5. Konklusjon og oppsummering	81
Litteratur:	89
Bøker:	89
Internett:	91
Vedlegg 1	93
Vedlegg 2	95
Vedlegg 3	96

1. Innledning

«Det er mye vondt her i verden, sa gutten, han skulle lære å lese» (Norsk ordtak).

Problemstillingene mine er:

Hvordan påvirker dysleksi et menneske, dettes liv og dettes psykologi?

Hvem er de? Dyslektikere og mennesker, eller menneske, med dysleksi?

I Kunnskapsløftet fremheves det at lesing er en av de grunnleggende ferdighetene som er viktig å lære. Lesing er et redskap for tilegnelse av kunnskap og for kommunikasjon som brukes i skolen, i arbeidslivet, innenfor helse, fritidsaktiviteter og i hjemmet. Lesing brukes i dagen samfunn for å tilegne seg kunnskap og som utgangspunkt for kommunikasjon. Hvor god en er til å lese påvirker hvor mye en deltar i et stadig mer krevende arbeidsmarked, som alltid og hele tiden er i utvikling. Lesing gir også rom for å være med på komplekse sosiale og kulturelle aktiviteter (Gabrielsen, Heber og Høien, 2008). Hvordan påvirkes da livet til mennesker som sliter med lesingen?

Dysleksi ligger mitt hjerte nært og er noe jeg har god kunnskap om og innsikt i. Derfor har jeg valgt å skrive om denne vansken. Det faller meg naturlig å skrive om dette fordi jeg selv har denne vansken. Jeg kjenner det på kropp og sjel både på jobb og i privatlivet daglig, og har gjort det både som barn og som voksen. Det er ofte små ting i hverdagen som mange ikke tenker på, men som kan gjøre at man sitter igjen og føler at man ikke mestrer noe som andre tar for gitt. Dette er ikke en vanske som bare er tilstede når en går på skolen, men hele tiden og hele livet. Med god hjelp og støtte og økende alder så lærer man seg strategier for å mestre denne vansken, men det er til tider veldig slitsomt og krevende, man blir fortere sliten da det er lesing og skriving i store deler av hverdagen for de fleste av oss.

Det er mye god litteratur å finne om dysleksi, litteratur om lesestrategier og leseforskning og hva dysleksi kommer av. Det er derimot ikke forsket eller skrevet like mye på hva dysleksien kan gjøre med et menneske. Hvordan påvirker dette dyslektikerens liv og psyke? Arbeidsliv og privatliv? Forskingen er blitt mer bevisst disse aspektene nå, og det er kommet noe mer litteratur på dette feltet.

I denne oppgaven ønsker jeg å belyse den psykiske siden av det å leve med dysleksi. I mine år som lærer har jeg truffet mange elever med dysleksi og også flere foresatte med samme utfordringen. Ofte er disse foresatte opptatt av at deres barn ikke skal oppleve det samme som det de opplevde på skolen. De vil ikke at deres barn skal mislykkes på skolen eller føle seg utenfor og eventuelt bli mobbet. Hvordan har disse «dyslektikerne» det med seg selv? Hva tenker de om egen skolegang, og hvordan har de klart seg så langt i livet? Hva gjorde at de eventuelt klarte skolen og dens utfordringer?

En skolehverdag hvor det meste er basert på det skriftlige språket gjør hverdagen tung og vanskelig for dyslektikeren. Men er det ikke noe enklere i det private eller i arbeidslivet? Nei, det er ikke alltid det, utfordringene er der fortsatt, men kanskje noe annerledes. Skriftspråket er der hele tiden, i dag kanskje mer enn noen gang tidligere. Dette gjør noe med en som sliter med lesingen og skrivingen. Samfunnet er i stadig fornying med hensyn til informasjon. Dette fører til at vi må holde oss kontinuerlig oppdatert. Det betyr at den enkelte av oss må ta ansvar for å finne ulike former for informasjon selv. Blant annet å finne informasjon fra et offentlig kontor, hvor mye av informasjonen finnes på deres Internettside. Det meste av informasjonene formidles i form av skrift. Nå når det er blitt vanlig at alt ligger på internett, har de fleste offentlige kontorer også tilbud om å høre teksten på lyd. Dette er til stor hjelp for den svake leseren, ikke bare for svaksynte, som det opprinnelig er laget for. Skriftspråket er blitt et viktig redskap for kommunikasjon, i alle settinger i dagens samfunn. Unge i dag er også mye på sosiale medier hvor kommunikasjonen foregår skriftlig. For dyslektikeren kan denne utviklingen skape flere vanskelige og stressende situasjoner.

1.1. Metode

I metodekapittelet vil jeg gjøre rede for valg av forskningsmetode, og hvorfor jeg har valgt et temabasert åpent intervju, som datainnsamlingsmetode i min masteroppgave, og om valget å skrive dette ut som narrativ. Jeg begynner med å komme inn på vitenskapsteoretiske tilnærminger, for så å komme inn på kvalitativt intervju, etiske refleksjoner, validitet og reliabilitet i undersøkelsen. Til slutt gjør jeg noen etiske refleksjoner i forhold til intervju.

Det er viktig for denne masteroppgaven at informanten ikke har andre komorbide vansker i tillegg til dysleksien. Det er dysleksien som fenomen jeg vil se på. Det er ikke uvanlig å ha komorbide vansker med dysleksi som for eksempel ADHD. Eksklusjonskriterier for denne oppgaven er annen diagnose, som for eksempel ADHD og generelle lærevansker. Det er viktig å utelukke at de har andre tilleggsvansker om jeg skal få et riktig bilde av hvordan sekundære vansker er for mennesker med dysleksi. Dersom de hadde hatt andre tilleggsvansker er det ikke sikkert at mine tolkinger vil bli korrekte, da vil man kunne lure på om det for eksempel er dysleksien som er problemet eller om det er ADHD som er problemet. Når jeg da utelukker at de har andre komorbide vansker, er det større sannsynlighet for at jeg vil få det mer korrekte svaret på det jeg vil finne ut av og validiteten i oppgaven vil bli større.

I teorikapittelet presenteres relevant teori til det som jeg vil forske på. Her er teori om dysleksi og dens vesen. Får så å si noe om sekundære vansker som kan komme av det å ha dysleksi. Her er det skrevet om selvoppfatning og motivasjon, samt noe kort om tilpasset undervisning (TPO). Metodekapittelet forteller om mitt forskningsståsted og hvordan jeg har gjort min forskning, validitet og etikk ved denne type forskning. I analysedelen presenteres mine fire informanter med tykke beskrivelser. Her er deres livshistorier skrevet som narrativ. Jeg tar for meg den enkelte informants narrativ og fletter inn diskusjon og analyse av funnene i narrativene basert på den valgte teorien.

1.2. Analyse

Som dyslektiker selv, beveger jeg meg på farlig grunn. Jeg har meninger og erfaringer fra hvordan det er å være dyslektiker. Jeg ser derfor "mere" og kanskje "bedre" enn andre lærere. Jeg ser derfor også ofte fortvilelsen i øynene til mang en dyslektisk elev. Jeg har derfor valgt og inviterer meg selv inn i dette fagfeltet, ved å skrive min masteroppgave på temaet **opplevelsen** av dysleksi. Jeg har valgt å utfordre meg selv så vel vitenskapelig som menneskelig og medmenneskelig.

Å leve med dysleksi er utfordrende. Skolearbeidet blir mer krevende og forholdet til lærere og medelever vanskeliggjøres (Bru, 2008). De økte belastningene kan føre til emosjonelle vansker (Bru, 1997). Det å ikke beherske det som forventes å være en elementær ferdighet, er for mange et betydelig nederlag som kan føre til et svekket selvilde, psykiske og atferdsmessige problemer. Mobbing av lesesvake elever er mer utbredt enn det er blant gjennomsnittseleven. Et forhold Thomsen dokumenterte for over 20 år siden (Bru, 2008).

Det er derfor ikke overraskende at det er vitenskapelig dokumentert at dyslektikere har økt hyppighet av emosjonelle vansker. Lav selvvurdering, svekket selvilde, redusert selvverd og skyldfølelse, er klassiske konsekvenser av svak leseferdighet, likeså begrensninger i yrkesvalg samt sosial tilbaketrekning (Bru, 2008).

Økt hyppighet av angst og depresjoner er kjente konsekvenser, likeså sosial fobi. Også suicidale tanker er mer utbredt blant mennesker med lav leseferdigheter. (Maughan & Langton, 2008).

Også i Norge er det dokumentert at det er en klar sammenheng mellom lese – og skrivevansker og ulike former for psykiske vansker, atferdsvansker, hyperaktivitet, emosjonelle problemer og redusert prososial adferd (Bru, 2008).

Barn med lesevansker har forhøyet risiko for følelses- og atferdsmessige problemer. Det konkluderes også med at det er behov for mer kunnskap om livssituasjonen og livet til dyslektikere (Bru, 2008).

Som spesialpedagog over flere år i ungdomskolen har jeg selv sett flere elever som har fått atferdsmessige problemer på grunn av dysleksien. Det være seg utagering så vel som tilbaketrekking. I utgangspunktet burde dette ikke ha forekommet, da alle elever, også dyslektikere, har krav på betydelig hjelp. Det skal være tilpasset undervisning (TPO) for alle i dagens skole. I dag får nesten ingen elever med dysleksi spesialundervisning, da det kan og skal tilrettelegges for dem i klassen. Men hvor flinke er lærere til å tilrettelegge for dyslektikeren i hverdagen på skolen? Hva kan det gjøre med disse elevene? Det er det jeg vil finne ut av ved å skrive denne masteroppgaven.

Mer kunnskap om livet og livsopplevelsen, hvordan det oppleves å leve med dysleksi, er meget viktig for økt forståelse av livet og de spesifikke livsbetingelser dyslektikeren må forholde seg til. Denne kunnskap kan fremskaffes gjennom flere tilnærminger og metoder. I denne masteroppgaven, vil tilnærmingen være kvalitativ og metoden det kvalitative forskningsintervju.

Innenfor spesialpedagogikken og medisinsk forskning har praksis vært å bruke begrepet dysleksi om de som har lesevansker og der det er klart avvik mellom prestasjon innenfor lesingen og det generelle evnenivå (Høien, 2008). En vet at man kan finne dysleksi innenfor alle intelligensnivåer og at mennesker med emosjonelle forstyrrelser også kan ha dysleksi. Dysleksi er en vanske i det fonologiske systemet. Dysleksi er en vedvarende vanske. Selv om lesingen kan bli ganske god og akseptabel, vil som regel rettskrivingsvanskene vedvare (ibid.).

2. Teori

«Erfaring er ikke hva som hender oss, men hva vi gjør med det som hender oss».
(A. Huxley).

Her vil jeg gå nærmere inn på teorier og forskning knyttet til de aktuelle temaene for min oppgave. Jeg ønsker både å si noe om primærvansken dysleksi og de ulike sekundærvanskene selvpoppfatning, emosjonelle vansker, lærere og foreldres betydning og motivasjon. Dette skal jeg så knytte opp mot dataene jeg har samlet i analysekapittelet. Det finnes mye litteratur om dysleksi i motsetning til litteratur om de emosjonelle aspektene ved å ha dysleksi. Jeg har valgt å sette fokus på den litteraturen som jeg mener er relevant for oppgaven og som jeg mener kan belyse funnene fra informantene. Jeg ønsker å gi leseren noen utgangspunkt for å kunne sette seg inn i utfordringen det er å ha dysleksi, og kunne sette dette opp mot beskrivelsene som informantene gir om hvordan dette påvirker flere aspekter i livene deres.

2.1. Tidligere undersøkelser

I de nordiske landene er det gjort få undersøkelser om sammenhengen mellom lese – og skrivevansker og psykiske vansker (Heiervang og Torsheim, 2008). Det har vært noen undersøkelser hvor man har sett på sammenhengen mellom psykiske vansker og det mer generelle begrepet fagvansker. For de fleste av informanter i disse studiene, vil likevel lese – og skrivevansker være en viktig del av problembildet.

Nordahl og Sunnevåg (2008) fant i en kartleggingsundersøkelse med over 9000 barn fra 5 til 10 klassetrinn og deres kontaktlærere, at barn og ungdom med fagvansker (dysleksi og dyskalkuli) har signifikant dårligere sosial kompetanse enn barn og ungdom uten fagvansker. Lærere rapporterte at disse elevene hadde tydelig svakere ferdigheter når det kom til samarbeide, selvhevdelse, selvkontroll og empati (Nordahl og Sunnevåg, 2008).

2.1.1. Barn i Bergen- Undersøkelsen

I undersøkelsen Barn i Bergen som begynte i 2002, så man på sammenhengen mellom lærerrapportert lese– og skrivevansker og psykiske vansker hos elever på barnetrinnet. Først da barna gikk i 2.- 4. trinn, og de samme barna tre år senere da de gikk i 5.-7. trinn (Heiervang og Torsheim, 2008). Alle elevene ble først testet med et batteri av leseprøver, deretter svarte lærerne på SDQ skjema (Goodman`s Strength and Difficulties Questionnaire). SDQ er et kort

generelt spørreskjema om barns og ungdoms psykiske helse (Heiervang og Torsheim, 2008). Her kan man måle psykiske vansker innenfor området emosjonelle vansker, atferdsvansker, hyperaktivitet og oppmerksomhetsvansker. Ved begge målingene ved 2.- 4. trinn og 5.-7. trinn ble det konkludert med sammenheng mellom lese – og skrivevansker og alle områdene i SDQ- skalaen. Eleven med tidlige og vedvarende lesevansker, hadde mest psykiske vansker, og for dem viste vanskene seg økende med tiden. Emosjonelle vansker og problemer med jevnaldrende viste seg å være et av de økende problemene hos barn med lese – og skrivevansker. Det ble også rapportert om til dels høye og stabile problemer både av hyperaktivitet og atferdsvansker i denne gruppen.

Vi kan lese ut fra rapporten at for de som hadde forbigående lese – og skrivevansker avtok problemene med hyperaktivitet og atferdsvansker sammen med lese – og skrivevanskene. Undersøkelsen konkluderer med at bedring av leseferdigheter over tid, også fører til bedring i den psykiske helsen. Dette kan tyde på at tidlig innsatts for å bedre leseferdighetene også kan føre til at barna viser mindre uro og atferdsvansker i skolen (Heiervang og Torsheim. 2008).

2.1.2. Britisk undersøkelse

En stor britisk undersøkelse har også brukte SDQ – skjema for måling av psykiske vansker hos barn fra 9- 15 år. Den britiske undersøkelsen finner sammenheng mellom lese – og skrivevansker og psykiske vansker. Det er stor korrelasjon mellom denne undersøkelsen og undersøkelsen i «Barn i Bergen» (Heiervang og Torsheim, 2008). Korrelasjonen mellom lese – og skrivevansker ser derfor ut til å være lik i Norge og Storbritannia, selv om det norske språket er mer likt mellom lyd og skrift.

Både norsk og internasjonal forskning peker på en entydig sammenheng mellom lese – og skrivevansker og psykiske vansker hos barn og ungdom. Det ser ut som sammenhengen er klarest med hensyn til internaliserte vansker, som angst og depresjon og psykosomatiske plager.

2.2. Dysleksi, primærvansken

Dysleksi handler om vansker med det skrevne ord. Selve ordet dysleksi beskriver det bra, dys = vansker og lexia = ord.

Opp igjennom tiden har det vært flere definisjoner på dysleksi, flere av dem sier kanskje mer om hva dysleksi ikke er. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i Høien og Lundbergs (2012) definisjon;

Dysleksi er en forstyrrelse i visse språklige funksjoner som er viktige for å kunne utnytte skriftens prinsipper ved koding av språket. Forstyrrelsen gir seg i første omgang til kjenne som vansker med å oppnå en automatisert ordavkoding ved lesing. Forstyrrelsen kommer også tydelig fram i dårlig rettskriving. Den dyslektiske forstyrrelsen går som regel igjen i familien, og en kan anta at en genetisk disposisjon ligger til grunn. Karakteristisk for dysleksi er også at forstyrrelsen er vedvarende. Selv om lesingen etter hvert kan bli akseptabel, vedvarer som oftest rettskrivingsvanskene. Ved mer grundig kartlegging av de fonologiske ferdighetene finner en at svikten på dette området også ofte vedvarer opp i voksen alder. (s. 29).

Dysleksi er en vanske som påvirker alle deler av livet hver dag. Dysleksi er en spesifikk lese – og skrivevanske som ca. 3-5 % av befolkningen har (Statped, 2015). I dag vet vi at det finnes mange mennesker som har lykket med å ha dysleksi. Her er det politikere, forskere, kunstnere, ja vi finner dyslektikere i alle yrkesslag og grupper av samfunnet. Dessverre er det også noen som ikke har lykket like bra, og falt helt utenfor og flere klarer ikke livet med denne vansken og er havnet på attføring, og faller derfor utenfor arbeidslivet.

Det som er felles for alle dyslektikere at de strever med lesing og skriving. Dysleksien utarter seg forskjellig fra menneske til menneske. Noen strever mest med lesingen og noen mest med skrivingen, og noen like mye med begge deler. Dyslektikere har problemer med sikkert, raskt og automatisk å kjenne igjen det skrevne ord i en tekst. Lesingen blir langsam, hakkete og vanskelig å avkode. Dyslektikeren anstrenger seg så mye med ordavkodningen at ressursene for forståelsen av teksten noen ganger ikke strekker til. Dyslektikerens problem med å forstå en tekst henger derfor primært sammen med den mangelfulle ordavkodingen. For de fleste vil lesingen kunne bli ganske god med trening, men det skriftlige vil som oftest henge etter. Her kan det være det å formulere setninger og det å skrive ordene riktig, samt grammatisk bøyning som kan være problematisk. Dersom man skal kunne stave korrekt må det være en indre forestilling om hvordan ord er oppbygd, dette har dyslektikeren i alminnelighet ikke klare indre forestillinger om. Det gjelder særlig for lange og sjeldne ord og ord som ikke staves

lydrett. Skrivevanskene kan derfor vises ved at man utelater eller legger til bokstaver, flytter på bokstaver i ordet, eller har lydrett skrivemåte det vil si man skriver ordet som det uttales. Sammensatte ord er vanskelig, her enten slår man sammen to ord til ett eller man deler opp ett ord i flere ord. Det er vanlig at man kan glemme bokstaver (stumme lyder) eller at det blir omkast av bokstavene. For å si det på en enkel måte kan vi si at «*dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet*» (Høien og Lundberg, 2012, s. 29). Dysleksi er lesevansker der det er tydelige avvik/ diskrepans mellom intelligens og leseferdigheter (Høien og Lundberg, 2012). Samtidig vet vi at dysleksi finnes på alle intelligensnivåer.

Enkelte med dysleksi gjør sitt beste for å kompensere for vanskene sine, dette ved en helt urimelig ekstra innsatts på skolen eller i arbeidslivet. Det kan føre til frustrasjon, stress og tretthet. For å unngå situasjoner som krever lesing – og skriving vil dyslektikeren som oftest ta i bruk forskjellige strategier for å komme unna situasjonen. Noen kan reagere med forstyrrende og utagerende atferd, mens andre kan bli veldig forsiktige og viser seg lite på grunn av liten tro på egne evner (Sætre 2009, s. 48). Begge disse to strategiene kan føre til ekstra stress og redsel for å bli avslørt. Noen ganger kan dyslektikeren slite med angst og depresjoner. Disse tilleggsvanskene kan være vel så alvorlige som selve dysleksien i seg selv (ibid.). Av denne grunn kan primære og sekundære vansker få like stor plass i livet til personer med dysleksi, og det er grunn til å lure på om det kan ha negative konsekvenser for selvoppfatningen.

Fonologisk svikt, sies å være årsaken til dysleksi. Nyere forskning sier at dysleksi er knyttet til hjernens evne til å motta, lagre og bearbeide språklyder (fonologiske prosessering). Det å ha en fonologisk svikt / mangel vil si at man har problemer med å finne språklyden som er nødvendig for avkodingen.

Det finnes altså ikke noe klart svar eller beskrivelse av hva dysleksi er. Begrepet henviser til vansker med skrevne ord, det vil si med lesing og skriving (Høien og Lundberg, 2012).

2.2.1 Sekundære vansker

I kapittelet foran har det vært snakket om primærvansken dysleksi, det vil si det som er hovedvansken hos personen, i min oppgave er det dysleksien som er primærvansken. I dette kapittelet vil jeg komme inn på sekundærvansker ved dysleksi. Sekundærvansker er vansker

som kan komme som en følge av å ha en primærvanske, i litteraturen blir dette også kalt for komorbide vansker, eller tilleggsvansker (Asbjørnsen. 2002, s. 492). Komoride vansker kan variere fra person til person, hos noen forekommer det ikke i det hele tatt, mens andre kan ha flere av disse tilleggsvanskene. Dessverre forekommer komoride vansker hos mange som har dysleksi, noe som kan gjøre dysleksien mer utfordrende å leve med. Komorbide vansker kan være motorisk klossethet, retningsvansker, matematikkvansker og tidsberegning, det er også hos voksne dyslektikere funnet vansker med balanse (ibid.).

Flere elever opplever å ikke lykkes på samme måte som sine medelever når det kommer til lesing – og skriving. For de aller fleste som opplever dette vil det sette seg spor i dem, på forskjellige måter. Her reagerer mennesker forskjellig, men det å ha dysleksi kan sette dype spor i sinnet og psyken og selvoppfattelsen (Bru, 2008). Hva kan dette gjøre med motivasjonen og identiteten til et menneske?

For mennesker med dysleksi som kan oppleve liten grad av mestring på skolen og oppleve nederlag på nederlag, vil det ikke være unaturlig å tenke at vil utvikle dårlig selvtilitt og troen på egne akademiske evner, noe som kan gå utover deres selvoppfattelse. Det å ha en slik selvoppfattelse kan igjen føre til at man mister motivasjon og lett kan gi opp, som igjen kan føre til flere nye negative konsekvenser og vansker på andre områder. Herunder også emosjonelle vansker, angst og depresjon.

2.2.2 Selvoppfattelse

Begrepet identitet er noe uklart, og brukes i litteraturen med ulik betydning. Begrepet identitet brukes i psykologien om personens selvoppfatning (Store Norske Leksikon, 2015). Det vanlige er å bruke begrepet identitet for å beskrive en person i et miljø, og det som er typisk for personen. Identitet vil da som jeg forstår det være å danne et selvilde som personen selv føler han /hun kan akseptere og leve opp til, og ha en livstil som passer inn i dette bilde. Det å ha en identitet blir da å vite hvem man er. Det å ha lav selvoppfatning kan ha store konsekvenser for menneskets mentale helse (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Selvoppfatning hva er det? Her begynner jeg med å sette inn definisjon om hva selvoppfatning defineres som i teorien, får så å komme tilbake til hva jeg legger i begrepet.

Definisjonen fra Skaalvik og Skaalvik, 1996 er;

«Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv. Slik har begrepet selvoppfatning mange aspekter og kan brukes i ulike betydninger. Begrepet kan derfor best forstås som en fellesbetegnelse på ulike sider av en persons oppfatning, vurderinger og forventninger i forhold til selv.» (Skaalvik og Skaalvik, 1996, s15).

Begrepet selvoppfatning er stort og brukes som oftest likt med begrepene selvbilde og identitet. Begrepet selvbilde og identitet ses ofte på med ulik betydning, alt etter hvilke psykologiske funksjoner og fenomener som vi ønsker å beskrive (Sætre, 2009). Begrepet selvoppfatning har således mange sider og kan brukes i forskjellige betydninger. Derfor kan begrepet best forstås som en fellesbetegnelse ved ulike sider ved en persons forventning, vurdering og oppfatning av seg selv. Vi har alle en selvoppfatning på forskjellige områder, egentlig har en person en oppfatning av seg selv på alle områder hvor personen har gjort en erfaring (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Her kan en skille mellom ulike områder som sosial, akademisk, fysisk, emosjonell og moralsk selvoppfatning. En person kan ha god selvoppfatning på en fritidsaktivitet for eksempel å løpe 200 m, men kan ha dårlig selvoppfatning når det kommer til skolefag, og akademiske evner.

R. Mead hevder at de aller fleste måler seg selv opp mot andre, at vi speiler oss i andre for å oppleve mestring og dermed få en selvoppfatning. Det forventes at man skal lære å lese og skrive innenfor et gitt tidspunkt i skoleløpet. Når denne utviklingen ikke kommer og man merker at man strever og ikke får det til vil dette kunne gå ut over selvoppfattelsen hos de aller fleste. Denne følelsen kan sette seg i et menneske, selv om de mestrer flere andre sider ved livet. Hvordan vi oppfatter og tar det er svært individuelt.

2.2.3 Egoutvidelsen

Når vi til daglig tenker på og snakker om begrepet selvoppfatning, tenker vi på våre tanker, kropp, evner og kunnskaper. Disse fire faktorene er det de fleste av oss umiddelbart vil legge i begrepet selvoppfatning. Rosenberg (1979) sa det på denne måten *«bounded by our skin»* (Sætre 2009, s. 34). Et annet typisk trekk ved egoutviklingen kan knyttes til følelsen av skam eller stolthet. Denne følelsen har referanse til personenes selvoppfatning i motsetning til andre følelser som beundring eller avsky (Sætre, 2009). Egoutviklingen blir en utvidelse av selvet, det sier noe om hvem du er og hva du betrakter bevisst eller ubevisst om deg selv. Hva som er

egoutvidelse for den enkelte er varierende, og avhengig av den enkelte person og situasjon og hvilken betydning som tillegges den. Vurdering fra læreren på et skolearbeid vil kunne oppleves av eleven som en vurdering på en selv. Nettopp fordi egoutvidelsen kan ses på som et resultat av personens anstrengelser, og det kan ses på som et symbol på personens teoretiske evner (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Barnet som strever med å lære å lese, vil kunne oppleve denne vurderingen som en vurdering av en selv. Om barnet lykkes i lesingen og opplever fremgang i lesingen vil det føle stolthet, dersom det ikke lykkes vil det muligens kunne føle skam. Ut fra disse betraktningene vil mestringsopplevelsen sidestilles med egoutvidelsen. Selvoppfatningens beskrivende, vurderende og emosjonelle dimensjoner.

2.3 Lærere og Foresattes rolle og betydning for elever med dysleksi

Det finnes en rekke studier som har sett på sammenhengen mellom lærerens holdning til eller oppfattelse av eleven og elevenes depressive tendenser. Studiene viser at det er en klar sammenheng mellom disse to elementene. En av disse studiene er gjort av Roeser, Eccles og Sameroff (1998), og viser at lærerens positive holdning til eleven gir en positiv endring i barns tilpasning av følelser (Undheim, 2008, s. 19). En annen studie av Roeser og Eccles (1998), som tar for seg 1048 ungdommer fordelt på 23 skoler, ser på forholdet mellom elevens oppfatning av sitt skolemiljø, hvorav lærerens holdning er en av faktorene, og endring i motivasjon for læring, læringsutbytte og psykologisk tilpassing fra 7. til 8. klasse. Elevene som rapporterte at de følte at læreren hadde en positiv holdning til dem, viste samtidig økt læringsutbytte og kompetanseheving sammen med en nedgang i depressive symptomer i den aktuelle perioden. Studien viste videre at lærerens positive syn på elevene, slik eleven selv oppfattet den, ga redusert sinne og ugyldig fravær (skulking) og bedring av selvfølelse, over tid (s.123-124). En annen studie, som viser liknende resultater er gjort av Reddy, Rhodes og Mulhall (2003). Denne studien fulgte en gruppe elever fra 6. til 8. klasse, og viste at endret oppfattelse av lærerstøtte, ga endring av depressive symptomer hos elevene (Undheim.2008).

I en artikkel skrevet av Niel Humphrey (2003), «Facilitating a positive sense of self in pupils with dyslexia: the role of teachers and peers», tar han opp lærerens rolle i forhold til utviklingen av elevenes selvfølelse. I denne artikkelen kommenterer Humphrey blant annet det faktum at en del ansatte i skolen ikke helt tror på diagnosen dysleksi, eller viser en viss skepsis til omfanget (s.131). Humphrey referer til Reddick, 1996, «Living with Dyslexia», som etterlyser høyere kompetanse blant lærer, innenfor området. Lærere blir i dag, slik også

Humphrey (2003) påpeker i sin artikkel, en stadig viktigere signifikant andre for elevene i skolen. Dette gjør det spesielt viktig at læreren er klar over sin rolle, i forhold til utviklingen av elevens selvbylde. Humphrey trekker frem i sin artikkel, tre faktorer eller trekk, som er essensielle for at en lærer skal kunne påvirke elevens selvbylde i positiv retning. Disse er *aksept*, *genuinitet* (*være ekte/seg selv*) og *empati*. Det er viktig at læreren utvikler et nært forhold til eleven (s.131). Særlig vektlegger Humphrey genuinitet som et viktig element, for å skape tillit mellom eleven og læreren.

2.3.1. Relasjon

Elever går mange og viktige år av livet på skolen, da har de behov for å vite at de hører til i et skole- og klassemiljø og at de blir akseptert. Den viktigste faktoren for at eleven skal føle at han hører til i skolen er læreren. Det at eleven opplever at lærer bryr seg, har tro på dem og verdsetter dem er svært viktig for utviklingen av god relasjon mellom elev og lærer. Når elever identifiserer seg med skolen, er de mer villig til å bruke tid og innsats på skolearbeidet, her også oppgaver som ikke virker meningsfulle der og da (Thuen, 2008). En lærer som er støttende og varm bidrar til større innsats, og for elever med lese – og skrivevansker er det viktig med utholdenhet. For elever med lese – og skrivevansker som sliter med mer enn andre i utgangspunktet, vil støtte og omsorg være svært viktig. Thuen viser til Bru, som sier at elever med lese – og skrivevansker opplever mindre emosjonell støtte fra lærer enn andre elever (Thuen, 2008). Elever som reagerer med sinne, frustrasjon eller gir opp når de møter på problemer opplever at de får mindre støtte fra lærer. Det er altså viktig at lærer ser barnet bak problemet og gir dem støtte og omsorg.

Thuen (2008), sier at forskning tyder på at lærer behandler og kommunisere annerledes med elever som de oppfatter som svakere, noe som elever med lese – og skrivevansker kan virke som (Thuen, 2008). Lærer gir dem mindre oppmerksomhet, er dårligere til å svare, og de får mindre ros for korrekte svar, og de får ofte også mindre informativ tilbakemelding enn andre elever. Elever som virkelig trenger god støtte fra lærer, kan stå i fare for å bli for dårlig ivaretatt av lærer. Lærer må være bevisst hvordan de støtter og møter elever som sliter med lese – og skrivevansker og kommunisere til dem at de har tro på at de kan lære å mestre oppgavene. Lærere som bryr seg, støtter og ser eleven vil kunne ivareta disse elevenes behov for trygghet i større grad. For elever med lese – og skrivevansker vil positive forventninger og trygghet være forhold som kan ha stor betydning for utholdenhet, innsats og psykiske helse

(Thuen, 2008). Trygghet og tillitt mellom lærer og elev er svært viktig for at elevene kan frigjøre ressurser til å jobbe med det faglige. God lærer-elev relasjon bidrar også til mer engasjement, interesse og positive følelser knyttet til læringsaktiviteten. For elever med lese – og skrivevansker vil det være svært viktig å fremme interessen for det å lese, også i andre fag, da motivasjon og engasjement er svært viktig å ha når det stritter imot. Det kreves stor innsats fra lærer for å få elever som sliter med lese – og skrivevansker til å tro på at de kan lykkes og ha lyst til å jobbe.

2.3.2 Forelderens rolle: trygghet, selvtillit og psykisk velvære

Wilkinson og Watford snakker i sin forskning fra 2001 om trygg og utrygg tilknytting (attachement), mellom barn og foreldre. De kom frem til at trygg tilknytting til foreldre er med på å øke barns velvære og reduserer stressnivået. En annen forskning som også handler om tilknytting, ble gjennomført av Sund og Wichstrøm i 2002, og viser at en utrygg tilknytting til foreldre gir en økt risiko for å utvikle depressive symptomer. Ungdommens tilknytningshistorie fungerer enten som en risikofaktor eller en beskyttende faktor for ungdommens oppførsel (Undheim, 2008, s.17).

En undersøkelse gjort av Hellendoorn og Ruijssenaars (2000) viser at foreldre har en enda større betydning enn lærere, når det kommer til å gi positiv støtte for elever med dysleksi (Undheim, 2008, s.53). Ungdommene med dysleksidiagnose i rapporten til Undheim (2008) svare også under intervjuet at foreldrene har hatt stor betydning for deres velvære i dag, og at de ville hatt større problemer i dag uten slik tilknytning.

Selv om mye av denne forskingen er gjort på et generelt grunnlag, uten å se på barn og ungdom med dysleksi spesielt, er det lite som tyder på at det skulle ha noen mindre betydning for denne gruppen.

2.3.3. Psykiske problemer/ emosjonelle vansker og dysleksi

Det er funnet at barn med lese – og skrivevansker har forhøyet risiko for følelsesmessige og atferdsmessige vansker (Maugban og Langtun, 2008, s.111). Komorbiditeten mellom angst, depresjon og lese – og skrivevansker er mindre kjent (ibid.). Med dette i tankene er det viktig og rette «behandlingen» mot de spesifikke vanskene for å oppnå de beste resultatene og prøve

å redusere angsten og depresjonen. Emosjonelle og atferdsmessige problemer viser seg å være like høye hos gutter som hos jenter (ibid, s.112).

Maughan og Langton diskuterer i kapittelet «Lesevansker, angst og depresjon», mulige forklaringer for angstlidelser ved lesevansker. En av faktorene de trekker frem er skole- og utdanningsrelaterte stressfaktorer. De skriver her at lesevanskene kan være en ekstra stressfaktor, som er med på å øke risikoen for angstforstyrrelser hos barn. De kommenterer også at selv om foreldre ser barns lesevansker, er det ofte at foreldre ikke er oppmerksomme på de emosjonelle vanskene til barna sine. Det blir derfor ekstra viktig at lærere og annet fagpersonell evner å plukke opp disse problemene, slik at elvene får rett behandling (ibid. s.116-117).

I «British Child Mental Health Survey» fra 1999, kom det frem at barn og unge med lesevansker oftere hadde generalisert angstlidelse og separasjonsangst enn andre. Angstlidelser har vist seg å kunne vedvare etter endt skolegang, og en undersøkelse gjort av Carroll og Iles i 2006, viste en «høyere forekomst av både angstlidelser og personlighetstrekk med angst [...] blant dyslektiske studenter i høyere utdanning» (ibid. s.116).

Maughan og Langton kommenterer videre at studier rundt depresjon viser litt andre resultater. I et par av undersøkelsene de så på, var det ingen forhøyet risiko for depresjon hos barn med lesevansker. Samtidig kunne andre undersøkelser rapportere blant annet økt hyppighet av selvmordstanker og selvmordsforsøk, pluss avbrutt skolegang, blant unge med lesevansker. Flere har også rapportert om nedsatt stemningsleie i samme gruppe, og knytter dette blant annet til lavere selvfølelse og opplevelser av erting og mobbing fra andre barn (ibid. s.117).

I artikkelen «Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen» (2008), kobler Edvin Bru emosjonelle vansker hos barn og unge med lese- og skrivevansker, til personlighetstrekk hos individet. Han følger således opp noe av det Maughan og Langton trakk frem, at noen barn har en personlighet som kan øke sannsynligheten for å utvikle angst og depresjon. Bru skriver blant annet at det ikke er noen automatikk i at lese- og skrivevansker leder til slike vansker, men at det kommer an på evnen personen har til å mestre utfordringene som følger av å ha lese- og skrivevansker. En evne som både kan være iboende i individet, men som også kan påvirkes av miljøet rundt personen (s.137).

Egil Gabrielsen påpeker at mye av den angsten som oppstår blant barn og unge med lese- og skrivevansker, er knyttet til angst for å dumme seg ut og angst for at andre skal få kjennskap til de problemene de har. Behovet for å skjule problemene er energikrevende og går derfor utover oppmerksomheten og livsutfoldelsen til de aktuelle personene. Han sier videre at mange voksne har rapportert at det først og fremst var et problem i skoletiden, men at følelsene kan vekkes til live igjen i situasjoner hvor det stilles krav til lesing og skriving også i voksen alder. Det er særlig ett område som trekkes frem som spesielt stress- og angstfremmende, høytlesning (Gabrielsen, 2008, s.153). Det er jo en situasjon hvor vanskene kan bli veldig tydelige for omverden, og som også mange uten lese- og skrivevansker synes er ubehagelig.

Videre skriver Gabrielsen i sin artikkel om konsekvensene av lese- og skrivevansker i forhold til sosiale relasjoner. Her trekker han spesielt frem tilbaketrekking og utestenging, som de største konsekvensene. Usikkerhet og angst kan føre til at man velger å trekke seg tilbake på den sosiale fronten. Samtidig kan andre føle seg utestengt fra felleskapet gjennom blant annet mobbing. Mange med lærevansker generelt, prøver å lære seg strategier for å skjule problemene sine. Det å trekke seg tilbake fra sosiale sammenhenger kan være en slik strategi, for å unngå at problemene blir oppdaget av andre (ibid.s.154).

For en del personer som har vokst opp med lese- og skrivevansker, har mangelen på utdanning, og valgmuligheter i arbeidslivet, vært en belastning. Mange føler at de har blitt utestengt fra jobber de har drømt om. Erfaringene fra arbeidslivet, når det gjelder å være åpen om vanskene sine, viser seg å være ganske varierende. Noen føler at det å være åpen, har ført til ekstra støtte og tilrettelegging på arbeidsplassen, mens andre føler at de ved å stå fram har blitt møtt med at de blir sett på som annerledes, og at vanskene har blitt brukt mot dem (ibid.).

2.4. Motivasjon

Denne oppgaven handler om dysleksi og om hvordan dette påvirker menneskes liv, og hvordan manglende mestringsopplevelse kan gå ut over psyken. Mye av forskningen rundt motivasjon er knyttet til skole og undervisning. Flere av undersøkelsene er gjort i opplærings- og undervisningssituasjoner. Motivasjon for skolefaglige prestasjoner kan også få følger utenfor skolen, i det private liv. Flere av de aktiviteter som skjer i skolen, finner en i dag også utenfor klasserommet. Dette gjelder særlig for lese – og skriftspråklige aktiviteter. Lese – og

skriftspråket som verktøy finnes på stadig flere arenaer i samfunnet, det være seg skolen, jobb og hjemme (Sætre, 2009).

Motivasjon defineres vanligvis som en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd (Woolfolk, 2007, s.274).

Skaalvik & Skaalvik hevder at det er en sammenheng mellom motivasjon og selvoppfatning. Forventningen til mestring har innvirkning på valg av aktivitet, på innsatsen og utholdenheten i arbeidet. Motivasjon er en drivkraft, som har sammenheng med atferden, både når det gjelder retning, intensitet og utholdenhet (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Desto sterkere motivet er for å oppnå suksess, desto sterkere engasjerer man seg i prestasjonsrettede aktiviteter, og innsatsen er høyere. Men en person som har et sterkt motiv for å unngå å mislykkes, vil kunne trekke seg unna prestasjonsrettede aktiviteter (ibid.). Vi har sterkere motivasjon når sannsynligheten for å lykkes er større enn å mislykkes. Vi prøver å unngå situasjoner og aktiviteter som vi ikke tror vi kan klare eller tror vi ikke har kompetansekrav til.

Motivasjon er nært knyttet opp mot selvoppfatning. Det å ha en god selvoppfatning for et stykke arbeide som skal gjøres, øker motivasjonen for å få det til. Den forventningen vi har til mestring viser seg å være bestemmende for valg av aktivitet, og for hvor mye vi legger i av innsatts og har utholdenhet for aktiviteten når oppgaven blir vanskelig. Forventningen til mestring har innvirkning på atferd, tankemønster og motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Vi prøver å unngå situasjoner og aktiviteter som stiller krav som vi tror vi ikke kan klare eller innfri.

2.4.1. Indre og ytre motivasjon

Indre motivasjon er den iboende trangten til å oppsøke og overvinne utfordringer som vi personlig har interesse for, og ønske om å utvikle våre ferdigheter innenfor. Når vi har en indre motivasjon for noe behøver vi ikke belønning for arbeidet vi gjør. Aktiviteten i seg selv er belønning nok.

Derimot gjør den ytre motivasjon at vi tar oppgaven/arbeidet for å tilfredsstille noen eller for å få en god karakter, eller for å unngå straff. Ved ytre motivasjon er vi egentlig ikke interessert i

selve oppgaven eller arbeidet som gjøres, men er først og fremst opptatt av hvilken gevinst eller belønning den vil gi oss i etterkant (Woolfolk, 2007).

Det er ikke alltid like lett å se eller vite forskjell på indre og ytre motivasjon. Vi mennesker kan fritt velge å arbeide med noe vi ikke syntes noe særlig om, for vi vet at det til slutt vil føre til et mål som er viktig for oss. Dette er da muligens ikke hverken indre eller ytre motivasjon, men noe midt imellom. Men vi velger fritt å akseptere ytre årsaker som kvalifikasjonskrav for å prøve å dra mest mulig nytte av kravene (Woolfolk, 2007).

Vi kan prøve å skape indre motivasjon ved å knytte arbeidsoppgaver opp mot interesse og ved å se den økende kompetansen. Dessverre vil ikke dette fungere hele tiden, og da ikke for alle. For mennesker med dysleksi som sliter med lesing og skriving er det ikke lett å finne den indre motivasjonen. Elever med dysleksi har dårligere muligheter for å oppnå og oppleve kompetanse i samme grad som sine jevnaldrende, og dermed sjelden mulighet til å oppleve indre motivasjon for lesing – og skriving. I noen tilfeller må det andre betingelser til for å støtte læringen, vi må bruke ytre motivasjon som for eksempel bruk av belønning (Woolfolk, 2007).

Banduras motivasjonsteori og forventning om mestring «self- efficacy», skiller mellom «efficacy expectation» og «outcome expectation». «Efficacy expectation» står for forventninger om å kunne klare å utføre en bestemt oppgave, eller «forventninger om mestring». «Outcome expectation» står for forventninger personen har om hva som kommer til å skje hvis en gjør oppgaven. Bandura mener at begge forventningene har betydning for motivasjonen. Bandura understreker at forventninger om mestring har betydning for atferd, tankemønster og motivasjon. Mestringsforventninger viser seg å være bestemmende når det skal velges aktiviteter og for innsatts og utholdenhet når oppgaven blir for vanskelig (Skaalvik og Skaalvik, 1996).

Vi mennesker har en tendens til å unngå aktiviteter og situasjoner som stiller kompetansekrav som vi tror vi ikke kan mestre, eller innfri. Elever som tviler på sin egen kompetanse vil lettere kunne redusere innsatsen eller gi opp. Har man liten forventning om å mestre en oppgave, vil man fortære senke innsatsen eller gi opp når man møter på problemet. Elever som

har forventninger til mestring, har derfor større mot til å gå på utfordringer og har mer utholdenhet når de støter på problemer (ibid.).

Skaalvik og Skaalvik (1996) sier også at elever med positive forventninger om mestring velger mer adekvate læringsstrategier og er mer selvregulerende i læringssituasjonen enn elever som har lav mestringsforventning. Elever som har lave forventninger til mestring, har en tendens til å tolke situasjonen som truende. Det virker hemmende på læringsaktiviteten og kan derfor føre til valg av lite adekvate strategier.

Det er en gjensidig sammenheng mellom forventet mestring, reell mestring og opplevd mestring. Denne runddansen mellom forventet mestring, reell mestring og opplevd mestring styres av valgt oppgave. En positiv prosess kan bare komme i gang når elevene arbeider med lærestoff og oppgaver som de har muligheter og forutsetninger for å mestre, men som samtidig gir utfordringer og progresjon (ibid.). Dette setter store krav til tilpassing av undervisningen til elevenes forutsetninger.

2.5 Tilpasset opplæring

2.5.1. Grunnleggende perspektiver og tilnærminger

Norsk skole skal ivareta tre opplæringsprinsipper som kan betraktes som ryggraden i opplæringstilbudet. Disse prinsippene gjelder for all opplæring og for alle elever. For det første: Skolen skal være inkluderende slik at den enkelte skole kan gi alle elever et forsvarlig eller tilfredsstillende opplæringstilbud. For det andre: Skolens opplæringstilbud skal være tilpasset den enkeltes forutsetninger og behov. For det tredje: Opplæringen skal være likeverdig slik at ingen får et bedre eller dårligere opplæringstilbud enn andre. Fordi all opplæring skal speile disse prinsippene, må opplæringen være tilpasset og likeverdig og på den måten medvirke til en inkluderende skole (Nordahl og Overland, 2015, s.13).

2.5.2. Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er nedfelt i opplæringslover fra utdanningsdirektoratet (UDIR), i opplæringsloven § 1-3 står det; «*opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidat*» (UDIR). Det er et gjennomgående prinsipp i

opplæringsloven at all undervisning skal være tilpasset den enkelte. Poenget med tilpasset opplæring betyr at alle barn og unge skal ha de samme muligheter og rettigheter i skolen, uansett evner og forutsetninger (Nordahl og Overland, 2015). Dette skal ligge til grunn for all opplæring. De fleste elever vil få denne retten til tilpasset opplæring gjennom den ordinære undervisningen, mens spesialundervisningen sikrer denne retten for andre elever (Nordahl og Overland, 2015). Den norske skolen skal være en skole for alle, og tilpasset opplæring er et helhetlig prinsipp i den norske skolen. Alle har krav på læringsbetingelser som er utviklende for den enkelte. Det er skoleeier som har plikt til å legge til rette for tilpasset opplæring ut fra opplæringsloven. Det er lærer som skal utføre denne retten til tilpasset undervisning i klasserommet.

Nordahl og Overland (2015) illustrerer dette på denne måten, at innenfor tilpasset opplæring skal det gis vanlig undervisning og spesialundervisning.

Tilpasset undervisning	
Ordinær undervisning	Spesialundervisning

Dersom det er en god tilpasset opplæring som er lagt til rette for den enkeltes ulike forutsetninger i den ordinære undervisningen, vil behovet for spesialundervisning reduseres. Dersom alle elever i en klasse jobber med de samme oppgavene og samme mål, vil det bare være noen få som kan lykkes. Dette kan føre til at mange ikke lykkes og opplever derfor ikke mestring (Skaalvik og Skaalvik, 1996, s.34). Om alle elever skal oppleve mestring og forventet mestring, forutsetter dette at det er tilpasset undervisning for elevene, at alle elever har individuelle mål og forutsetningene for mestring er tilstede for det målet som den enkelte eleven har (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Brukes det individuelle mål, er det også lettere for eleven å se fremgang i egen læring.

I dagens opplæringsmål er det barnets særlige behov for tilpasset opplæring som er gjeldene, og ikke eventuelle diagnoser som skal være avgjørende for retten til spesialundervisning. Det er læringsutbytte som er førende. Det vil si at diagnose alene ikke utløser denne retten. Det er utelukkende spesielle behov for tilpassing som skal avgjøre om eleven har rett til spesialundervisning eller ikke (Nordahl og Overland, 2015).

3. Metodekapittel

I metodekapittelet vil jeg redegjøre for valg og beskrive forskningsprosessen som jeg har gjennomført. Til å begynne med vil jeg beskrive mitt vitenskapelige ståsted, og begrunne mitt valg av forskningstilnærming ved bruk av narrativ som metode. For så å beskrive hele prosessen frem til analyse av datamateriale. Kapitelet avsluttes med studienes kvalitet og noen etiske betraktninger.

3.1. Vitenskapsteoretisk tilnærming

En forskningsmetode kan defineres som de strategier og fremgangsmåter forskeren bruker i sin søken mot nye kunnskaper innenfor den definerte problemstilling (Befring, 1998). Det er problemstillingen som styrer hvilke prinsipper som brukes for en undersøkelse. De styrende prinsipper er strategier og teknikker som velges i planlegging og gjennomføring av en vitenskapelig undersøkelse. I min undersøkelse ser jeg på sammenhengen mellom dysleksi og sekundære vansker, som for eksempel emosjonelle vansker. Det vil også handle om hvordan de har taklet hverdagen og hvordan de ser på seg selv. Det vil da ikke være hensiktsmessig å gjøre dette gjennom et spørreskjema, som ville ha vært en kvantitativ tilnærming til emnet. Mitt ønske for masteroppgaven er å komme inn på mennesker og inn i deres hverdag og erfaringer, deres personlighet og hvordan dysleksien har påvirket dem som mennesker. Dette krever tykke beskrivelser av dem som mennesker og av deres erfaringer.

For å komme inn på et menneske på denne måten kreves den gode samtalen og tilgangen til historiene som ligger bak personen. Dette krever at jeg som forsker kan tolke beskrivelsene av hva de forteller, både det som sies og ikke sies. Den kvalitative metoden ser etter nyanser og dypere kunnskap fra små enheter, der ord og også kroppsspråk er viktige kilder til informasjon og kunnskap om det man vil prøve å forstå.

Ut fra min problemsstilling var det gitt for meg at jeg ville bruke et åpent temabasert intervju som metode. Utarbeidelsen og forberedelsene til intervjuene ble i praksis utført i henhold til Kvaless anbefalinger gitt i boka «Det kvalitative forskningsintervju» (2012, s.80-81). Ved å skrive intervjumaterialet ut som narrativ får jeg fortalt deres historie med tykke beskrivelser. Det viktigste i den kvalitative metoden er å forstå sammenhenger og ikke nødvendigvis presise årsaksforklaringer. Ved å bruke den kvalitative metoden kan man utforske informantenes tanker og refleksjoner som kan gi dybdeforståelse og innsikt (Dalen, 2011).

Intervju brukes som forskningsmetode for å komme tett inn på informantene. Det å få informantene til å være åpne i sine svar er viktig, slik at jeg som forsker kan tolke svarene etterpå.

Bruk av intervju som forskningsmetode er ikke noe skremmende eller mystisk. Det er en samtale som har en struktur, et mål og en hensikt (Kvale og Brinkmann, 2012). Hensikten med samtalen er å få kunnskap om temaet. Forskningsintervjuet er ikke en samtale mellom to parter som er likeverdige deltagere. Her er det forskeren som styrer og kontrollerer samtalen (ibid.). Det er intervjueren som har makt og posisjon her og bestemmer temaet, men man må være bevisst sine egne holdninger som forsker. De gamle grekere, som Sokrates, brukte dialog for å lære seg filosofisk kunnskap (ibid.). Samtalen er en måte vi tilegner oss kunnskap om andre mennesker på.

Det er mange forskjellige intervjuvariasjoner man kan velge imellom for å gjennomføre et intervju. Dersom det bare var en måte og gjøre det på, ville det ha blitt vanskelig å nå alle informanter. Her må man vurdere å velge form ut fra hva som er hensiktsmessig i forhold til hva som er problemstillingen. Videre må man velge form ut fra hva som er hensiktsmessig å bruke i forhold til hva man ønsker å lære noe om. Det handler også om hvor mitt epistemologiske standpunkt ligger. I denne oppgaven har jeg valgt å bruke et åpent temabasert intervju som jeg skrive ut som narrativ. Det er viktig at jeg har en god intervjuguide for meg selv som kan sikre at vi kommer inn på alle de temaene innenfor emnet som jeg ønsker å belyse.

Formen med å skrive narrativ er valgt siden jeg ønsker å høre informantenes historie, deres tanker og følelser slik at jeg kunne fortelle deres historie. Temaet vil også være i retrospektiv da informantene har bak seg sin skolegang, og det er deres minner og opplevelser som vil komme fram. Det å skrive om informantenes historier som narrativ er den mest hensiktsmessige måten, slik jeg ser det ut fra valgte tema, slik kan jeg fortelle deres historier på en kvalitativ god måte.

3. 2 Problemstilling og valg av forskningsmetode

Min problemformulering er:

Hvordan påvirker dysleksi et menneske, dettes liv og dettes psykologi?

Hvem er de? Dyslektikere og mennesker, eller menneske, med dysleksi?

Det er flere forhold som avgjør og påvirker hvilken forskningsmetode man velger. Det er blant annet viktig å tenke på hva man ønsker med undersøkelsen før man velger forskningsmetode (Larsen, 2007). I min undersøkelse var det viktig å få fram hvordan informantene opplevde sin hverdag i forhold til å leve med dysleksi. Jeg ville intervjuer voksne og høre hva de tenker om hvem de er og hvordan dysleksien har påvirket deres liv. Er det slik å forstå at flere tenker på seg selv om dyslektiker først, deretter som menneske, eller tenker de på seg selv som først og fremst et menneske, dernest at de også har diagnosen dysleksi? Har de ervervet tilleggsvansker eller ikke, eller har dette vært et problem tidligere i livet og ikke nå? I min masteroppgave vil derfor et kvalitativt intervju være egnet for innhenting av datamateriale.

3. 3. Relativistiske vitenskapsfilosofi

Denne oppgaven kan plasseres innenfor et relativistisk vitenskapssyn, siden jeg i min problemstilling ønsker fyldige svar og beskrivelser av informantenes opplevelser og erfaringer. Dette innebærer at denne oppgaven befinner seg innenfor den fenomenologiske tradisjon. Kvale definerer fenomenologi som: ”Et filosofisk perspektiv basert på omhyggelige beskrivelser og analyser av bevisstheten med vekt på forskningsdeltagernes livsverden” (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 323).

Det vitenskapsteoretiske grunnlag for kvalitativ forskning, tilhører det relativistiske/interpretative paradigmet. Til denne verdensanskuelsen regnes hermeneutikk og fenomenologi, samt pragmatisme, symbolsk interaksjonisme og etnometodologi. De ulike retningene vektlegger de ulike perspektiver noe forskjellig. Fenomenologien vektlegger menneskets bevissthetsstruktur, interaksjonismen vektlegger språket, mens etnometodologien er liberal i de tilhørende metodologiske overveielser (Sissjord, 1993). Hermeneutikken, med sin forståelsessøkende fortolkning er alltid tilstedeværende og en integrert premiss for alt kvalitativt forskningsarbeid. Ulike retninger har ulik bruk av de konkrete metodene, de kan spenne over fra deltagende observasjon, intervju, og til diskursanalyser.

Felles for alle retninger innenfor denne tradisjonen er imidlertid en avvisning av den metodologiske positivisme, den som i samfunnsvitenskapene begrenser vitenskapelig evidens til kvantifiserbare kjensgjerninger (Kvale og Birkmann, 2012). Erkjennelse om at det ikke er mulig for mennesket å gi verdifrie og objektive fremstillinger av verden, er felles for alle de ulike retninger innenfor det relativistiske paradigmet. Det er videre enighet om følgende idealer for det vitenskapelige virket; tolkning, helhetsforståelse, fullstendighet, nærhet, dybde, vektlegging av variasjoner og ulikheter, samt beskrivelser og bruk av sitater (Nerheim, 1995).

Hermeneutikk, det vil si den fortolkende og forståelsessøkende ideologi og metode, er det sentrale i tradisjonen. Hermeneutikken er den åndsvitenskaplige metode. Førforståelsen eller fordommen er en fundamental premiss, likeså analysevandringen mellom hel og del (den hermeneutiske sirkel), (Gilje og Grimen, 1993). Siktemålet er å frembringe en dyp innsikt og forståelse. Det må videre nevnes at man fra det relativistiske ståsted hevder at de fenomener som behandles i de enkelte vitenskapene er av så ulik karakter at de ikke kan forenes med hverandre. Å henvende seg, slik man har gjort, til åndsvitenskapens (humanioras) forstående og meningssøkende virke (hermeneutikk) blir da å forstå som et klart brudd med den tidligst etablerte vitenskap, med naturvitenskapen som det lovsøkende og forklarende prinsipp (Gilje og Grimen, 1993). Den fundamentale fortolkningsaktiviteten innebærer at man kan bruke begrepet det hermeneutiske paradigmet analogt med det relativistiske paradigmet. Det epistemologiske skillet går i vitenskapen mellom det relativistiske og det positivistiske paradigmet (Nerheim, 1995).

3.3.1 Narrativ

Når man bruker narrativ er det en historie som fortelles av den som intervjues. Her ser man på tekstens mening og språklige form, og handlingen i intervjuhistorien. De narrative strukturer i menneskets fortelling og historie, som denne intervjuformen kommer fra og er utviklet fra humaniora. Dette er ingen lett vei å gå, men er meget lærerik vei. Det fokuseres her på de historier som fortelles og kommer fram under et intervju (Kvale og Brinkmann, 2012).

I denne intervjuformen fokuseres det på den fortellingen som intervjupersonen forteller. Mishler (1986) sier at det narrative kan dukke spontant opp hos intervjuobjektet eller kan bli stilt som spørsmål fra forskeren (Kvale og Brinkmann, 2012, s.165). Mishler sier videre at i hverdagssamtalen vil svar på spørsmål som oftest komme som narrative trekk i svaret.

Mishler (1986) mener derfor at dette er en kognitiv og språklig fenomen for mennesker å uttrykke meninger og kunnskap på. Denne formen vil holde seg til dagligspråket.

3.3.2. Utvalgte informanter. Inkludering og ekskludering

Når det skal velges ut informanter er det viktig at jeg innehar teoretisk kompetanse og kulturkompetanse for å kunne velge ut de riktige informantene (Dalen, 2011). Jeg vurderer at jeg selv har dette teoretiske grunnlaget og den kulturkompetansen som kreves for denne utvelgelsen. Dette begrunner jeg med at jeg har jobbet som spesialpedagog i grunnskolen i mange år, og som dyslektiker selv innehar jeg erfaringer her.

Inklusjonskriterier for å være med i denne undersøkelsen er at informantene har fått diagnosen dysleksi. Her har jeg valgt å ha informanter av begge kjønn og i forskjellig alder. Jeg vil ikke gå inn på kjønnsforskjeller i oppgaven, men se på det som erfaring fra begge kjønnene.

Kriteriene for å være med i undersøkelsen er at de skal være ferdig med grunnskolen og videregående skole, samt ha noe livserfaring som voksen, slik at de kan reflektere over vanskene sine og si noe om erfaringer fra skolegangen og fra livet nå i arbeidslivet.

Hva gjelder eksklusjonskriteriene var det viktig at informantene ikke hadde andre komorbide vansker som for eksempel ADHD og/eller generelle lærevansker. Det er informantenes egne erfaringer som dyslektiker jeg er ute etter og den emosjonelle siden ved å ha denne vanskene. Dette fordi jeg skal være sikker på at det er dysleksien og ikke andre vansker, som er årsaken til eventuelle emosjonelle sekundærvansker.

3.4. Etiske refleksjoner rundt intervjuundersøkelse

Jeg har valgt å skrive ut informantenes historier som narrativ, hvor deres historie kommer fram gjennom tykke beskrivelser. Her er det viktig å tenke på den etiske siden ved dette, at det er menneskers liv dette handler om. Her kan de innerste tanker og meninger de har komme fram. I og med at livshistorestudier handler om å vise fram et menneskes liv, og det ikke er noe mer personlig enn eget liv, må man her tenke veldig nøye gjennom hvordan man skriver (Numan, 2006, s. 153). Selv om informanten syntes det er greit at det blir publisert, er det forskerens ansvar at informanten ikke kommer til skade av det som skrives. Disse

utfordringene er det viktig å huske på under hele prosessen. Informantene skal ivaretas hele veien.

Min oppgave er meldepliktig til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste AS (NSD), Deltagerne i prosjektet må samtykke og datainnsamlingen skal skje etter retningslinjer gitt i «Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora» (NESH).

Mitt forskningsprosjekt har tatt hensyn til krav om beskyttelse for mennesker som blir berørt av undersøkelsen. Fullstendig informasjon om oppgaven og formål forhindrer at deltakerne villedes (Kvale og Brinkman, 2012).

Alle mine informanter har fått muntlig informasjon om denne undersøkelsen. Det er godkjent fra NSD at jeg kan gi muntlig informasjon til informanten. Jeg ønsket ikke å miste noen av informantene ved at de muligens følte stress og press ved å lese et informasjonsskriv. Informantene mine er informert om at det ikke vil komme fram opplysninger i materialet som kan spores tilbake til dem. Da jeg informerte om undersøkelsen og viste papirer fra NSD informerte jeg også om at de kunne trekke seg fra undersøkelsen når de ønsket, uten noen form for begrunnelse. Alle informantene har gitt muntlig samtykke til at de vil være med på undersøkelsen.

Opplysningene om deltagerne skal anonymiseres i forhold til personens identitet, gruppetilhørighet og bosted. Alle opplysninger og innsamling av data skal slettes innen prosjektets avslutning. Vi gikk igjennom skjemaet for NDS før vi begynte med selve intervjuet.

Utfordringen ved å stille eksistensielle spørsmål, er først og fremst av moralsk art. Hva gjør jeg dersom personen synes temaet er tungt, eller vanskelig? Kan jeg rippe opp i noe som har ligget dødt og begravet? I denne sammenheng er det viktig å understreke at deltagelse er frivillig og at informantene er voksne. Som forsker og utforsker er det min plikt å informere den enkelte deltager om disse "farer", likeså ikke å lede eller forlede informantene til å fortelle mer enn det vedkommende er komfortabel med. Den enkelte deltager kan selvfølgelig avslutte intervjuet og deltagelse på et hvert tidspunkt og trekke seg fra hele prosjektet. All deltagelse er reversibel.

3.5. Intervju

Da jeg valgte å bruke et åpent temabasert intervju som metode og skrive de ut som informantenes narrativ, så var det viktig å ha en god intervjuguide for meg selv. Dette for å være sikker på at jeg fikk med meg alle emnene som jeg ønsket å sette fokus på i intervjuet og som jeg så som viktige for å belyse min problemstilling. Alle informantene fikk spørsmål om de ville ha intervjuguiden på forhånd eller foran seg under intervjuet. Det var ingen av dem som ønsket dette.

3.5.1. Få tak i informanter

For å få tak i informanter kontaktet jeg Dysleksi Norge og ett lokallag hvor jeg kjenner lederen. Først ringte jeg Dysleksi Norge for å høre om det var en mulighet for meg å bruke dem som kilde for å få tak i informanter; det svarte de ja til. Jeg sendte dem en mail med informasjon om meg og hva jeg drev med og om hva jeg var ute etter og hva som var min problemstilling for oppgaven. Dysleksi Norge ønsket å legge dette ut på sin Facebook-side, for at eventuelle informanter kunne kontakte meg på mail. Dette var flott for meg, for da ville jeg nå mange på en gang. Det var tre som svarte meg på mail ganske med det samme og kunne tenke seg å være med på dette forskingsprosjektet. Det var fint at de kontaktet meg, for da visste jeg at det var noen som ønsket å være med. Da den første kontakten var der svarte jeg på mailen og lurte på om jeg kunne ringe, det kunne jeg. Jeg ringte dem og snakket litt på telefon om hva dette gikk ut på og avtalte tid for intervju. Det var en som svarte fra lokallaget som jeg kontaktet, her gjorde jeg det på samme måte for å komme i kontakt og gi noe informasjon først.

Jeg valgte å kontakte dem på telefon etter den første mailen fordi jeg ikke kjente dem og hvordan de ville ta det med masse skriftlig å lese over til å begynne med. Dette for ikke å legge sten til byrde for dem, og slik eventuelt skremme dem bort med masse skriftlighet. Dette fungerte bra både for meg og for dem. Alle informantene bor sentralt på Østlandet. Det er en viss spredning i alder på informantene. Det er to kvinner og to menn.

3.5.2. Prøveintervju

Det er en fordel å ha et eller flere prøveintervjuer før selve intervjuene. Dette for å prøve ut meg selv som intervjuer og for å prøve ut intervjuguiden som jeg har, om den fungerte, om den dekket det jeg ønsket å finne ut av, samt å finne ut hvordan mine spørsmål fungerte (Dalen, 2011).

På forhånd utarbeidet jeg en veldig nøye og detaljert intervjuguide. Snakket med veileder, kollegaer og venner om jeg hadde fått med meg det jeg mente var det viktigste å ha med ut fra min problemstilling.

Jeg valgte ikke å ha noe prøveintervju. Dette for at jeg da ville ha kun tre igjen som reelle informanter. Dette skulle være et åpent intervju hvor vi skulle snakke sammen om temaene. Da jeg selv anser meg selv for godt skolert på temaet dysleksi kunne jeg komme med tilleggsspørsmål underveis i samtalen. Alle informantene jeg hadde sa seg også villige til at jeg kunne kontakte dem igjen om jeg følte det var noe som manglet eller som jeg lurte på etter intervjuet.

3.6. praktisk gjennomføring av intervjuene

Det å sette seg inn i andres livshistorier kan være utfordrende og krever at du slippes inn i personens indre tanker og følelser.

For å utforske og svare på foreliggende problemstilling, brukte jeg et kvalitativ design med intervju som metode. Jeg intervjuet 4 mennesker med diagnosen dysleksi for å reflektere over hva de har av tanker og erfaringer fra eget liv.

Innsamlingen av datamaterialet gjennomførte jeg ved å kontakte Dysleksi Norge, og et av lokallagene deres, for å få tak i aktuelle informanter. Jeg ville ikke bruke elever som har hatt meg som lærer. Valget om ikke å bruke elever jeg har eller har hatt på skolen er et bevisst valg. Det kan fort komme inn feilkilder ved å bruke informanter man kjenner, og det kan stilles spørsmålstegn ved min objektivitet og dermed kan det også stilles spørsmålstegn ved oppgavens validitet. Så for å få så korrekte svar som mulig i denne forskingen har jeg valgt å finne voksne informanter som jeg ikke har noen tilknytting til.

Til lydopptakene brukte jeg en smartpenn under intervjuene og noterte underveis de observasjonene jeg gjorde meg. En smartpenn brukes til både å ta opp lyden og notere underveis. Den fungerer slik at når man noterer med den, vil det man noterer kobles på det eksakte stedet i lydfilen i intervjuet. Jeg valgte å sette meg ned rett etter intervjuet og skrev ned alt som skjedde, selv om det ikke hadde noe med temaet å gjøre. Dette for å huske stemningen og reaksjoner jeg fikk under intervjuet. Refleksjonene jeg gjorde meg, ble senere tatt fram under analyseprosessen og er skrevet inn mellom mine narrativ.

3.6.1. Transkribering

Bearbeidelse av intervjumaterialet innebærer transkribering, analyse og tolking av materialet. Her vil jeg redegjøre for hvordan jeg gikk frem det i denne fasen av arbeidet. Transkribering er en «... konkret omdanning av muntlig tale til skriftlig tekst» (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 192). Det anbefales å transkribere intervjuene rett etter at man har hatt intervjuet for å huske flest mulig detaljer og noe av stemningen under intervjuet. Det være seg kroppsspråk, mimikk, følelser og stemning fra informantene (ibid.).

Rett etter selve intervjuene satt jeg meg ned og skrev ned detaljer om personen, om stemningen, kroppsspråk og mimikk som kom fram under intervjuene, samt hvor vi satt. Selve transkriberingen lot jeg vente noen dager. Det var mange tanker jeg hadde rett etter intervjuene, så jeg trengte noe tid på å la det synke inn. Da fikk jeg også hørt på intervjuene på en annen måte etterpå, men hadde allikevel skrevet ned alle inntrykkene under selve intervjuet. Intervjuene ble som sagt tatt opp med en smartpenn, noe som gir god lyd og hvor jeg får inn alt jeg har notert underveis rett inn på datamaskinen. Lydopptak kombinert med mine notater gjorde at jeg kunne se informantene for meg og lettere huske hva som skjedde under intervjuene. Da kunne jeg se hvor jeg hadde notert at det var vanskelig å snakke om ting, for det kom inn samtidig med lyden på datamaskinen. Under intervjuet lot jeg opptaket gå selv om informanten kom utenfor temaet. Dette for å få en helhet i hele intervjuprosessen. Hvert intervju tok omtrent en time og det tok 4-6 timer å transkribere hvert intervju. Hvert intervju ble på 6-7 sider hver. Jeg har valgt å transkribere ordrett hva de sa først, for så å skrive det ut som narrativ når jeg hadde hele oversikten over materialet. Da transkriberingen var ferdig satt jeg igjen med en betydelig mengde materiale som skulle analyseres.

3. 7. Analyse av data

Det er viktig å tenke igjennom hvordan intervjuene skal analyseres før de utføres. Det er derfor viktig å starte analyseprosessen tidlig ved bruk av kvalitativ metode. Analysemetoden man bestemmer seg for vil deretter styre intervjuforberedelsen, intervjuguiden, intervjuprosessen og transkriberingen (Kvale og Brinkman, 2012). Under selve intervjuet starter analyseprosessen, intervjuer iakttar og reflekterer over det som blir sagt, her iakttar også intervjueren den ikke eller nonverbale kommunikasjonen. Den ikke verbale kommunikasjonen er viktig å skrive ned rett etter intervjuet er ferdig, dette kan ha betydning for den videre tolkning og analyse av materialet (Dalen, 2011). Å lytte til og la informanten få tid og anledning til å fortelle er en helt vesentlig forutsetning for at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng (ibid.). Det er informantens verbale ytringer som utgjør forskerens datamateriale.

Det må velges en metode for hvordan dataene skal analyseres, hvordan skal det kategoriseres. Kategorisering vil si å gå systematisk gjennom datamaterialet for å finne ut hva det handler om. Det vil si å heve materialet fra et beskrivende til et fortolkende nivå (Dalen, 2011). I denne prosessen må jeg som forsker bruke både informantenes egne ord og uttrykk, men også egne observasjoner, refleksjoner og teori (ibid.). Kategoriene i mitt datamateriale ga seg ganske greit siden jeg hadde temaene i min intervjuguide på forhånd. Dalen (2011) benevner dette som tematisering fordi man ofte tar utgangspunkt i intervjuguiden og de temaene som den omhandler for å belyse problemstillingen. Det er viktig å kunne klare å heve materialet fra en beskrivende til et fortolkende nivå. Det beskrivende nivå er det skriftlige materiale som blir til etter transkriberingen. For å komme videre med materialet må det opp på et fortolkende nivå, og for å komme dit må jeg som forsker ha en forforståelse av det som blir sagt, og opplevelsen av det må tas med.

Jeg har valgt å bruke modellen som Dalen (2011) henviser til i boken sin «Intervju som forskningsmetode». Tolkingen av materialet beskriver Dalen ved å bruke begrepene «experience near» og «experience distant» (Dalen, 2011).

«Experience near» er da uttalelser som informanter bruker i sin omtale av konkrete hendelser og deres fortolkninger av disse (Dalen, 2011). Dette materialet finnes i det transkriberte materialet og vil være stammen for det videre arbeidet. Ved «Experience distant» tar man med

forskerens tolkninger av hendelsen og opplevelse (ibid.). Nå har det foregått en analytisk prosess, fra det beskrivende til et mer fortolkende nivå. Neste steg i analyseprosessen er en begynnende refleksjon over teoretiske innfallsvinkler som er aktuell for tolkingen. Teorien bidrar til å komme nok et steg videre i analyseprosessen. Det handler om å få tak i hva det egentlige budskapet er, eller hva informanten virkelig mener (ibid.).

I figuren nedenfor viser jeg hvordan jeg har gjort dette, ut fra Dalen (2011) sin forklaring over, med et eksempel fra min oppgave.

Experience near	Experience distant	Teori
«... skulle ønske at mor støttet meg ...»	Ønsket annerkjennelse fra mor.	Mead Undheim Hellendoors og Ruijsenaars

Figur fra Dalen (2011, s.60).

Når man bruker denne modellen er man i den hermeneutiske sirkelen, hvor fortolkningen består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke og den tekst det fortolkes i, eller vår egen forståelse (Gilje og Grimen, 1993, s.153).

Dalen (2011) sier man skal være klar over at dataene i en undersøkelse kan tolkes på forskjellige måter. Dette handler om den førforståelsen man har. Følelsesmessig nærhet til informantene kan påvirke mine tolkninger, nettopp fordi jeg tilhører samme gruppe som dem som blir utforsket. Når presentasjonen og drøfting av funn leses av andre uten samme forståelse, må det tas hensyn til at det er jeg med min erfaring og forståelse som har tolket informantenes beskrivelser.

3. 7.1. Validitet

Begrepet validitet oversettes oftest med gyldighet, holdbarhet, dokumenterbarhet, troverdighet, sikkerhet. Bekreftbarhet og styrke blir også brukt. I vitenskapen er validitet/gyldighet et uttrykk for hvor godt man har klart å måle/avdekke/reflektere den virkelighet man har til hensikt å undersøke. Dette vil si at jeg ikke bør gå utenfor temaer jeg

skal finne ut av. Jeg må holde meg til temaet dysleksi og sekundære vansker som emosjonelle vansker. Som ledesnor for validitets/gyldighetspresentasjonen, vil jeg bruke Kvale og Brinkmanns (2012) validitetsbetraktninger i relasjon til det kvalitative forskningsintervju (Kvale og Brinkmann, 2012).

Validitet bør prege alle fasene i forskningsprosessen. Kvale og Brinkmann (2012) legger disse kriteriene til grunn for å sikre validiteten, slik at ikke validitet begrenses til noen faser i undersøkelsen, men tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysere, validering (validering av valideringen), og utrapportering er de syv stadiene som anbefales (ibid.). I hele denne forståelsesøkende prosess hvor positivismens korrespondanseteori er lagt til hvile, oppstår ifølge Popper "paradigmeskiftet" automatisk ved at man har beveget seg fra verifisering til falsifisering (ibid.). I praksis betyr dette at man forsøker å avkrefte de ulike fortolkningene. Den fortolkning/fortolkninger som har solide argumenter, forsvarlighet og motstandsdyktige mot falsifikasjon, har høy grad av troverdighet og validitet. Hele forskningsarbeidets håndverksmessige kvalitet, inkludert forskeren som person, medbringes derfor til og i vurderingen av validiteten. For å komme innom og gjennom alle stadiene i valideringsprosessen beskriver Kvale og Brinkmann (2012) håndverksmessige validitet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet.

Ut fra Kvale og Brinkmann (2012) handler håndverksmessig validitet ikke bare om metoden som anvendes, men også om forskeren som person, forskerens moralske integritet, og også den forståelsen man har med seg av praktisk klokskap som er avgjørende for vurderingen av den vitenskapelige kunnskapen som blir produsert. Ut fra dette blir det med andre ord viktig å reflektere rundt sin egen rolle som forsker. Som spesialpedagog på ungdomstrinnet og, som nevnt tidligere, dyslektiker selv, har jeg mye erfaring innenfor emnet dysleksi. Utover dette har jeg fått masse relevant kunnskap både gjennom masterstudiet i spesialpedagogikk og tidligere studier. Ved å redegjøre for min tilknytning til det som det blitt har forsket på, kan leseren ha en mulighet til å vurdere kritisk i hvilken grad jeg som forsker har påvirket tolkningen av resultatene (Dalen, 2011). For å si noe om og avklare min rolle som forsker, er det viktig at det kommer fram at jeg ikke har forsket tidligere, at dette er en ny øvelse for meg. I den sammenhengen er det trygt å velge et tema jeg kjenner godt til gjennom mitt yrke som spesialpedagog og ved at jeg merker dette på kroppen daglig selv. Dalen (2011) sier at dette er spesielt viktig i fag der forskeren velger en problemstilling som de selv er berørt av,

for eksempel i spesialpedagogikk. Dette må derfor også tas med i betraktningen når oppgaven leses. Dette er som sagt tidligere en ny øvelse for meg, jeg har ikke tidligere vært ute og intervjuet, derfor gjorde jeg etter eget skjønn gode forberedelser. Her har jeg lest litteratur om åpne intervjuer som skrives ut som narrativ og andres oppgaver samt diskutert med veileder for denne oppgaven. Å lese andres erfaringer har vært viktig og nyttig, med tanke på å prøve å unngå de samme vanskene som andre hadde opplevet. Derfor laget jeg meg en grundig intervjuguide ut fra problemformuleringen og erfaringer jeg har på området.

Jeg har som nevnt tidligere ikke gjennomført noe prøveintervju, så her måtte jeg stole på mine erfaringer, og at jeg kunne stille spørsmål fortløpende om jeg merket at noe manglet. Jeg oppfattet at jeg fikk god kontakt med alle mine informanter. De sa at de oppfattet meg som troverdig, og at jeg hadde god kunnskap om emnet. Jeg fortalte dem ikke før etter at intervjuet var ferdig at jeg selv hadde dysleksi. Informasjonen jeg fikk av mine informanter ga meg relevant informasjon til min problemformulering. Med tanke på alle momentene som jeg har beskrevet for håndverksmessig validitet mener jeg at den håndverksmessige validiteten må betraktes som tilfredsstillende.

Kommunikativ validitet består i å overprøve kunnskapskrav i en dialog. Valid kunnskap oppstår når forskjellige eller ambivalente påstander blir diskutert i en dialog. Hva som er en valid observasjon, bestemmes gjennom deltagernes begrunnelse i en samtale (Kvale og Brinkmann, 2012). Ut fra dette forstår jeg det som en diskusjon eller dialog med andre forskere, og med fagpersoner på området, det være seg andre spesialpedagoger, kollegaer og PPT hvor det kan oppstå en diskusjon eller en meningsfylt drøfting av hva som er riktig i en fortolkning. I min situasjon kan det for eksempel være diskusjon mellom andre spesialpedagoger, kollegaer, ledelsen, PPT og min veileder for denne oppgaven. Jeg har drøftet funnene i materialet mitt med veileder for masteroppgaven, og en annen spesialpedagog, samt PPT som jeg jobber tett med på jobben. Med forskjellige synsvinkler på temaet, kan man komme fram til hva som er det «riktige» svaret. En kritikk av validitet ved intervjuundersøkelser går ofte på at funn kan være usanne (Kvale og Brinkmann, 2012).

Ut i fra Kvale og Brinkmann (2012) handler pragmatisk validitet om å verifisere, altså «å gjøre sant». Pragmatisk validitet setter kunnskapen som er gjort i praksis på prøve ved at kunnskapsutsagn byttes med anvendelse. For meg betyr dette da at pragmatisk validitet

handler om anvendelsesverdien denne undersøkelsen kan ha for bestemte handlinger. Mine funn i denne oppgaven vil i min videre praksis kunne gi meg et bedre grunnlag for mine valg og handlinger. Som videre vil si at jeg kan formidle kunnskapen og erfaringer fra undersøkelsen i denne oppgaven til mine kollegaer og samarbeidspartnere. Som sagt tidligere jobber jeg som spesialpedagog, og har derfor anledning til sammen med kollegaer å forbedre praksisen ovenfor dyslektikere på min skole. Forhåpentligvis vil dette kunne forbedre den praksisen som er i dag og validiteten kan dermed sies å være tilfredsstillende. Pragmatisk validitet går lenger enn til kommunikasjonen, det innebærer sterkere kunnskapskrav enn enighet gjennom dialog. Pragmatisk validering kommer an på observasjoner og fortolkninger, hvor man binder seg til å handle på grunnlag av fortolkninger «handling sier mer enn ord» (Kvale og Brinkmann, 2012). Jeg ønsker at andre kan inspireres av oppgaven til å gjøre hverdagen for dyslektikere bedre, ved ikke å utsette dyslektikere for store emosjonelle vansker, og gjennom videre forskning på området.

3.7.2. Reliabilitet

Ordet reliabilitet betyr opprinnelig pålitelighet. Reliabilitet brukes mest i kvantitativ forskning. God reliabilitet betyr at datamaterialet i liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil (Kleven, 2011c, s. 89). Det betyr ikke at de er pålitelige når det gjelder andre feilkilder. Når det skal beskrives hva reliabilitet er, trekkes det inn ord som konsistens, stabilitet og nøyaktighet (ibid. s.90). Derfor handler reliabilitet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere og kunne gi de samme svarene (Kvale og Brinkmann, 2012, s.250). Hvis flere forskere uavhengig av hverandre har kommet fram til samme resultat kalles dette for intersubjektiv enighet (Tveit, 2011, s.177). I kvalitative studier vil intersubjektivitet mellom forskere ikke nødvendigvis være et korrekt mål på reliabilitet, dette fordi det dynamiske samspillet mellom forskeren og informanten vil være ulik fra forsker til forsker. I tillegg vil det være variasjon i miljø og omstendigheten rundt. Derfor må reliabilitetsspørsmålet i den kvalitative forskningen tilnærmes på andre måter. En måte er å være veldig nøyaktig i beskrivelsene av alle de enkelte leddene i forskningsprosessen (Dalen, 2011). For denne masteroppgaven betyr det at jeg må være nøye i alle delene av prosessene, og tydelig i mine tolkinger samt å begrunne valg jeg tar underveis. Ved å gjøre det på denne måten kan min undersøkelse etterprøves og muligens gjentas med et annet utvalg.

Kildekritikk er et annet viktig moment i reliabiliteten, det er her viktig å kjenne til opphavspersonen til kilden. Dersom opphavspersonen til en kilde er helt ukjent, er kilden verdiløs (Tveit, 2011, s.164). Det øker reliabiliteten om det er flere kilder å bygge på, men kildene må være relevante, troverdige og uavhengige av hverandre. I min masteroppgave har jeg brukt kilder som har høy troverdighet på sitt fagfelt og som er anerkjente innenfor spesialpedagogikken. Jeg har også kilder som er uavhengige av hverandre og kan betegnes som primærkilder for oppgaven. Det å ha kilder som er uavhengige av hverandre styrker reliabiliteten i oppgaven.

3.7.3. Empiri

Kvaliteten på det metodiske arbeidet kan være avhengig av min egen forforståelse i møte med fagfeltet, og min evne til å kunne holde meg kritisk til denne forforståelsen. Jeg vil derfor beskrive hvordan forforståelse kan ha påvirket min rolle som forsker i dette prosjektet. Temaet dysleksi og emosjonelle vansker kan for enkelte være ladet med negative holdninger. Som spesialpedagog på ungdomsskolen med 17 års erfaring, har jeg truffet mange elever som sliter med dysleksi, noen av dem viser også klart at de også har emosjonelle vansker. Mitt engasjement for temaet er også som nevnt tidligere at jeg selv har denne vansken, dysleksi. Derfor har jeg en del klare meninger, verdier og holdninger til temaet.

Utfordringen ved at jeg selv har et klart syn og verdier innen temaet kan være å opprettholde åpenhet og annerkjennelse i intervjusammenheng uansett hvordan informanten har det. Dette opplevde jeg gikk bra, selv om det var utfordrende et par ganger. En annen utfordring var å analysere alle svarene rettferdig og nøytralt, uansett hvordan de hadde det før og nå. Etter hvert som jeg leste gjennom mine transkriberte intervjuer, oppdaget jeg stadig nye sammenhenger, nyanser og meninger, som jeg ikke hadde lagt merke til første gang. Det å lese det flere ganger fikk meg til å trenge dypere inn i materialet og forbi mine egne forutinntatte meninger. Jeg ser og opplever at tolkning og analyse ikke kan løsrives helt fra eget verdisyn, men at det er helt nødvendig å være klar over verdisyn og ståsted for å kunne overvinne det og vurdere andres erfaringer med et åpent sinn.

Som nevnt ovenfor har jeg kjennskap til dysleksi gjennom egen erfaring i kropp og sinn. Under planlegging av prosjektet og undersøkelsen så jeg min egen kjennskap til både skolen og utfordringen dysleksi som både en potensiell svakhet og styrke. Erfaringen kunne hindre meg i den nødvendige distansen som trengs for å stille de åpne, nysgjerrige og gode

spørsmålene. På den andre siden kan kjennskapen skape nødvendig nærhet mellom meg og informantene. Jeg fortalte ikke mine informanter at jeg selv har dysleksi før etter at intervjuet var ferdig, men en av dem fikk mistanke ved noen av spørsmålene og min reaksjon på svarene jeg fikk. Jeg presenterte meg som spesialpedagog med interesse for denne problematikken. Min egen kjennskap til problemet dysleksi har hatt en indirekte innflytelse på undersøkelsen, fordi det gir meg en dypere forståelse av problemet da jeg skulle utforme intervjuguiden. Jeg opplevde at informantene var noe skeptisk til meg til å begynne med, da jeg representerer noe som har vært vanskelig for dem, skolen. De åpnet seg imidlertid fort, og jeg føler at jeg fikk fyldige svar fra dem, og at tilliten og overraskelsen kom når jeg fortalte om meg selv. Da kom det mer etterpå fra dem også. En risiko i forhold til at jeg selv har nærhet til dette var at jeg kunne få en dobbeltrolle som spesialpedagog og som dyslektiker. Jeg har derfor vært bevisst på å skille rollene, for jeg ønsket å ha en uavhengig forskerrolle i forhold til analyse og funnene mine.

Spørsmålene i intervjuguiden ble satt opp ut fra mitt kjennskap til problemet, mens underspørsmålene framkom under samtalene selv om jeg hadde en viss oversikt over hva som ville være lurt å komme nærmere inn på. På denne måten hadde jeg allerede i intervjuguiden sikret muligheten for drøfting av funn i lys av teori, men jeg så på intervjuet som avgjørende for hvilke litteratur jeg kom til å fordype meg videre i. Da funnene skulle analyseres begynte jeg med å danne meg et helhetsinntrykk av meningsinnholdet, der jeg oppdaget fellestrekk flere steder, men også grader av variasjon hos informantene.

På denne måten har intervjuene jeg hadde i feltet styrt noe av mitt valg av teori.

4. Analyse

«En persons liv bestemmes av hvordan vedkommendes utdannelse begynte». (Platon).

I kapitlet presenteres funnene fra datamaterialet, i forhold til teori om dysleksi, og eventuelle sekundære vansker knyttet til dysleksien, som emosjonelle vansker og selvoppfatning. Før jeg begynner å drøfte og analysere mine narrativ opp mot teori, er det viktig å se på problemstillingen igjen. Med utgangspunkt i problemstillingen vil jeg presentere mine funn fra det empiriske materialet fra mine narrativ.

Problemstillingene er:

Hvordan påvirker dysleksi et menneske, dettes liv og dettes psykologi?

Hvem er de? Dyslektikere og mennesker, eller menneske, med dysleksi?

Jeg velger å presentere mine narrativ fortløpende og drøfte funn fortløpende inni teksten.

Drøftingen vil jeg underbygge med aktuell teori som er presentert i teorikapitlet. Kategoriene jeg her vil komme inn på er:

- Selvet og selvtillit
- Lærere og foresattes betydning
- Emosjonelle vansker. Hvilke utfordringer er her?
- Motivasjon.

Kategoriene henger sammen med problemstillingen, intervjuene og intervjuguiden og representerer hovedmomentene i undersøkelsen.

Når narrative skal tolkes må det huskes på at dette er i retrospektiv og at hukommelsen kan påvirkes av følelser og av informasjon som er kommet i etterkant. Dette er informantenes subjektive oppfatning av situasjonen.

Det er kommet fram flere utsagn fra alle informantene som tilsier at de har eller har hatt emosjonelle/ tilleggsvansker som følge av dysleksien. Det å se selv og føle og oppleve at man ikke mestrer noe som er forventet i en gitt alder er en påkjenning. Informantene har ulike erfaringer her, noen er av mindre alvorlighetsgrad enn andre, men ikke desto mindre en stor utfordring.

Som nevnt tidligere i teorikapittelet, er det meste av forskningen på motivasjon gjort innenfor skolen. Alle mine fire informanter liker å lære og har vært motivert for skolen til tross for utfordringer de har med lese -og skrivevansker, og at skolearbeidet har krevd mye av dem. Tre av informantene har fått seg gode utdannelser og jobber i yrker de har valgt. Fru Grønn har ikke fått den utdannelsen hun har ønsket seg, men hun har vært motivert for læring innenfor sine interessereområder.

4.1 Presentasjon av informanter

Informantenes informasjon presenteres som narrativ fra deres livshistorie. Her fortelles med tykke beskrivelser om deres skolegang, utdanning, selvfølelse, det emosjonelle ved det å ha vansken dysleksi, og hvordan det utartet seg for dem.

Alle informantene er ulike i alder og erfaringer, selv om tre av dem er i begynnelsen av yrkeslivet. En er ferdig med yrkeslivet. De befinner seg i ulike stadier i livet. De har forskjellige utdanninger og yrke. De kommer fra forskjellige steder i Norge, fra Trøndelag til sør i Norge. To av dem har barn og to er ikke kommet dit i livet ennå. Det kan ikke sies å være et representativt utvalg av befolkningen, men det er likevel mulig å se dem som et bilde av befolkningen. Det eneste disse fire informantene har felles er diagnosen dysleksi. Det er dette fellestrekket som gjør dem interessante for min oppgave. Jeg ønsker å finne ut om de også har fellestrekk som kunne tolkes som sekundærvansker som følge av primærvansken dysleksi.

Kapittelet tar også for seg hvordan de opplevde tiden som skolelev, en periode som ligger noe langt tilbake i tid for noen av dem. Det varierer hvor mye den enkelte husker, så det vil også variere hvor mye som blir gjengitt av utsagn fra de forskjellige informantene.

Når mennesker skal fortelle om opplevelser i et retroperspektiv, vil historiene som oftest bli fortolket ut fra en voksen alder og dermed reflektert. Vanligvis vil da hendelser som en gang satte i gang følelser, huskes bedre og annerledes enn nyere hendelser. Vi vet også at hukommelsen kan bli påvirket av følelser og av informasjon som har kommet til senere (Sætre 2009, s.193). Derfor må beskrivelsene som gjengis her, forstås som den enkeltes subjektive oppfatning.

Mine informanter har fått navnene Fru Rød, Fru Grønn, Herr Blå og Herr Lilla.

4.1.1 Fru Rød

Jeg har fått kontakt med en ung kvinne på 27. Hun kommer fra en liten bygd nord for Lillehammer, men hun har flyttet til Bærum. Hun har fått jobb her, så jeg reiser ikke langt for å treffe henne. Jeg treffer Fru Rød hjemme hos henne. Hun har fått leid seg en flott hybel på toppen av et gammelt ærverdig hus. Hybelen er stor og har en nydelig utsikt utover Oslofjorden. Jeg står og ser ned på min fars gamle sveitservilla. Når jeg ser meg rundt i hennes lille leilighet så ser jeg malerpensler som er i bruk. Jeg tenker «her er det en som er kreativ, jobber hun kanskje med dette?» Jeg vet ikke hva hun jobber med ennå, og kjenner at jeg begynner å bli spent. Hun er blid og fornøyd, men kanskje litt skeptisk fordi vi skal snakke om dysleksi, noe som er en utfordring for henne.

Fru Rød begynner å fortelle om kommunen hun kommer fra. Der var det bare to barneskoler. Hun har gått på den største av dem og i den største klassen som var på 24 elever. Hun forteller ganske tidlig at hun er adoptert, fra hvilket land sier hun ikke og jeg spør ikke, siden det ikke er relevant i min sammenheng. Fru Rød sier at det å komme fra et lite sted var bra for henne, hun hadde problemer med å komme i kontakt med andre. Her kjente hun alle og det gjorde det lettere for henne at det ikke var så stort. Hun kjente alle i klassene over og under seg, og det var en fordel at moren hadde drevet en familiebarnehage. Dette gjorde at hun kjente alle i klassen, og mange på skolen. Hun sier at hun fikk hjelp på skolen de 3-4 første årene, for hun var sen til å lære og klarte ikke å skrive løkkeskrift. Hun kunne få fritak fra løkkeskrift, men hun syntes det var for skamfullt at hun ikke skulle kunne klare å lære og var for stolt til ikke å få det til. Hun trente og trente, så i dag kan hun skrive løkkeskrift.

Ut fra det Skaalvik og Skaalvik (1996) sier om motivasjon, kan vi se at Fru Rød har hatt en sterk motivasjon for å kunne lære seg dette å mestre det samme som de andre elevene i klassen gjør og får til. Fru Rød har en forventning til at dette skal hun klare. Hadde hun ikke hatt denne forventningen om mestring ville nok ikke motivasjonen for denne øvelsen vært tilstede. Det er nærliggende å tro at Fru Rød har hatt selvtillit i denne aktiviteten og derfor hatt motivasjon til å jobbe med det. Skaalvik og Skaalvik (1996) sier at forventning til mestring har innvirkning på motivasjonen. Ut fra Banduras «self- efficacy» vil jeg tenke hun kommer under det han kaller for «efficacy expectation». Fru Rød har en forventning om å kunne klare denne øvelsen og jobber derfor for å få det til.

Hun husker at hun hadde det bra i barnehagen og i familiebarnehagen, men på skolen ble det ikke så bra. Det var mange i klassen og det var mange gutter i klassen som kommenterte når andre svarte. Derfor ble hun veldig forsiktig inne i klassen og turte aldri å si noe der. Dette begynte i 1. klasse. Det at hun ikke klarte å skrive og at det også var vanskelig med tall. Hun husker at læreren var veldig flink, men at de bare hadde henne første året. Etter det syntes hun at skolen bare ble vanskeligere. Fru Rød syntes at alt ble så «voldsomt».

Å føle skam, slik Fru Rød gjorde på skolen, er veldig vanlig hos mennesker med dysleksi og andre former for handikap. Det gjelder kanskje særlig for de med skjulte handikap, da det er lett å bli tatt for å være dum eller litt «treg», når man ikke klarer det de andre klarer eller bruker lengre tid. En del virker å føle på dette selv om folk vet om at de har dysleksi, men fordi kunnskapen om vansken ikke er god nok. Dette fører ofte vider til at man blir engstelig for å lese og skrive når andre hører på eller skal lese det de har skrevet, og man trekker seg derfor ut av visse situasjoner og deler av det sosiale liv. Niel Alexander-Passe (2015, s.106) viser til undersøkelser gjort av Burden (2005), som konkluderer med at skam og lav selvtillit er nært knyttet sammen, og at det er vanlig å finne begge deler hos dyslektikere.

Fru Rød hadde en periode der hørselen ble svekket. Hun ble sendt til testing fordi hun ikke hørte noen ting. Det ble bytte av klasserom som var større og der det skulle være lettere å hjelpe alle. Etter en stund tok de en ny hørselstest og da hørte hun helt bra igjen. Hun husker ikke så mye fra dette når det kommer til grunnen og alle undersøkelsene. Men de har snakket om det hjemme, og de tror at det var en psykisk reaksjon. Denne episoden varte ca. et år, gjennom 4. og 5. klasse.

Man kan tenke seg at denne vansken kom av mye stress og muligens av at hun følte seg utrygg. Hun er ikke utrygg i hjemmesituasjonen, men på skolen. Hun vil hele tiden gjøre det som er hennes beste.

Som vi så i forskningen til Wilkinson og Watford (2001), er en trygg tilknytning til foreldre viktig for elevens velvære og stressnivå (Undheim, 2008). For Fru Rød finnes denne trygge tilknytningen. Forskning viser at lærere også har en viktig betydning for elevens psykiske velvære og selvbylde. Ser vi da på når Fru Røds hørsel ble redusert og hva som skjedde på

skolen på dette tidspunktet, er det nærliggende å tenke at mangelen på oppfølging og skolens holdning til dysleksien, har hatt en avgjørende rolle i det som skjedde. Fru Rød mener selv at hørselstapet er direkte knyttet til psykisk påkjenning. Denne type vanske kan forstås i kategorien psykosomatiske tilstander, som kan defineres som «... kroppslige plager som ikke skyldes fysisk sykdom» (Helsenett.no). I artikkelen på Helsenett.no står det videre at disse plagene kan komme når en person er utsatt for en psykologisk stressende situasjon. Problemene som kan oppstå i en slik situasjon er mange, og en av disse er tap av normal hørsel.

I 4. klasse husker Fru Rød at hun var i en liten gruppe med flere «ute av timen», de var ute fordi de ikke klarte å lære seg klokken. Det var veldig «greit» for her fikk de også gjort andre ting, som å spille spill mm. Da hun begynte i 5. klasse syntes lærerne hun var blitt så flink at de tok bort ekstrahjelpen i liten gruppe. Hun fikk diagnosen dysleksi da hun slet med å lære seg løkkeskrift, men i 5. klasse sa de til henne at hun var blitt så flink at hun ikke hadde diagnosen dysleksi lenger. Hun har ikke hatt noe hjelp på skolen etter dette.

Niel Humphrey tok spesielt opp dette med lærere og skoleledelse som ikke har tillitt til diagnosen dysleksi (Humphrey, 2003). Dette er tydelig tilfelle her hvor skolen mente dysleksien nå var borte. Denne endrede holdningen fra skolens side, kan slik ha ført til en redusert tillitt mellom lærer og elev, og kan således ha skapt en mer utrygg skolehverdag for Fru Rød. Betydningen av trygghet og viktigheten av denne er jo noe vi også kjenner godt fra Maslows behovspyramide.

Fru Rød føler mer på stress nå i voksen alder i jobbsammenheng enn tidligere på skolen. Hun er redd for at foresatte i barnehagen skal forstå / oppdage at hun er dårlig til å skrive, og derfor tro at hun er dum.

Hun har slitt ganske mye på skolen og med skolearbeidet, men mor har hjulpet henne mye, og hun sier selv at hun har gjort det ganske bra på skolen.

Fru Rød har fått mye hjelp av mor opp gjennom hele skoleløpet, noe hun sier har vært til stor hjelp. Det å vite at mor var der og kunne lese for henne og støtte henne hadde stor betydning. Fru Rød har her fått trygghet og anerkjennelse fra mor. Fru Rød har selv ønsket å jobbe med

skolearbeidet og gjøre det som hun kunne og det som var det beste av henne. Den annerkjennelsen hun har fått av mor og støtten hun gav, har hjulpet henne i hennes motivasjon for skolearbeidet.

Fru Rød hadde altså motivasjon for skolearbeidet, til tross for at det var vanskelig. Som motivator hadde hun blant annet morens støtte. Denne støtten og tryggheten Fru Rød hadde hjemme, var nok også med på å gi Fru Rød et miljø hvor hun kunne glede seg over skolearbeidet og leksene. Det ble et positivt samspill mellom mor og datter, og var med på å knytte enda sterkere bånd mellom dem. Når vi ser denne historien opp mot motivasjonsteori, kan vi se at Fru Rød hadde positive forventninger til resultatet av skolearbeidet, gjennom samspillet og samværet med mor, samtidig som hun kunne føle mestring og hadde troen på at hun ville klare å få til oppgavene, når hun fikk den hjelp og støtte hun trengte. Sann sett kan man si at Fru Rød hadde både det Bandura omtaler som «efficacy expectation» og «outcome expectation». Det blir både en indre motivasjon ved å føle mestring, og en ytre motivasjon. Ved ytre motivasjon sier Woolfolk at man ikke er interessert i selve skolearbeidet, men er opptatt av belønning i etterkant. Her kan det være både det å få samvær med mor, men også gjennom å glede mor ved at arbeidet mor legger ned gir resultater.

Hun har likt seg på skolen og alltid gjort det hun skal og jobbet mye. Hun har aldri blitt mobbet eller blitt satt utenfor, selv om hun ikke fikk til alt. Hun får noen tårer i øyene når hun snakker om matematikk, og at det var vanskelig. Klassen har ledd av henne noen ganger, men hun ser ikke på dette som mobbing. Hun mener det ble litt misunnelse fordi hun var heldig og var ute i en mindre gruppe. Det var flere i klassen som ønsket å være med der, men som ikke fikk lov til å være med ut. Hun kan huske at det å være i denne lille gruppen var positivt, for det var generelt ikke noe godt klassemiljø slik hun husker de. De andre og Fru Rød forsto ikke helt at det var noe «hjelpetreier», som hun kaller det, det var ingen som sa noe om hvorfor hun var ute.

I 5. – 6. klasse begynte de med engelsk på skolen. Dette var hun veldig god i helt fra begynnelsen av, hun var den beste i klassen både i skriftlig og muntlig engelsk. På den tiden var hun veldig opptatt av popband. Hun leste alle sangtekster og skrev av alle sangtekster. Hun fikk en stor engelsk ordbok av sin mor. Hun tror at dette kan være noe av grunnen til at de ikke helt forsto at hun hadde dysleksi. For som hun sier, hun har jobbet mye med alt, og

hun har alltid vært veldig god i det hun gjør. Hun har også vært ganske flink i norsk skriftlig og likte det, men hun er ikke god i grammatikk. Hun føler selv at hun har slitt mest med matematikk, og syntes det er rart at ikke skolen så dette og tok tak i det.

Jeg spør henne om hun tenker at hun har «flink pikesyndrom»? Fru Rød tenker seg om og sier at hun tror ikke at hun hadde det på grunnskolen, men at det kanskje har kommet noe senere i livet. Men hun sier at hun alltid har villet gjøre sitt beste i alt hun gjør, og at hun fortsatt gjør det.

På ungdomskolen fikk hun flere ganger beskjed om at hun ikke måtte slurve så mye, og at hun måtte ta seg sammen med skrivefeilene sine, selv om hun mente at hun ikke slurvet og jobbet masse med skolearbeidet sitt. Hun fikk tilbake oppgaver som var røde nedover det hele. Hun fikk beskjed om at hun hadde forstått oppgaven, men at det var for mange skrivefeil. Jeg lurar på om hun ikke fikk tilbud om muntlige prøver, men det har hun ikke fått tilbud om, og hun tenkte ikke selv på det heller. Hun sitter fortsatt mye sammen med sin mor og jobber, mor leser mye av pensumet på skolen for henne. Jeg lurar på om hun ikke har fått tilbud om lydbøker, datamaskin med retteprogrammer. Hun sier at hun hadde ikke dette på grunnskolen, men at på slutten av videregående skole tok norsklæreren en felles test for klassen og hun fikk tilbud om å ta en videre test om dysleksi. Dette ønsket hun ikke å gjøre, men ble presset litt av sin mor for å ta denne testen. Mor mente at da ville hun få mer hjelp og at ting kunne gå litt lettere for henne senere. Fru Rød fikk etter denne testen stadfestet diagnosen dysleksi. Hun ble rasende, for hun ville ikke ha denne diagnosen.

Fru Rød lider mye på skolen, fordi lærerne ikke forstår problemet, og derfor ikke tilrettelegger undervisning og prøver for henne. Selv om Fru Rød ikke fikk diagnosen dysleksi før hun gikk på videregående, har grunnskolen plikt til å gi elvene sine tilpasset opplæring gjennom opplæringsloven. Dette er det nok ikke alle skoler som er like flinke til, og i mange tilfeller vil jeg tro at det må en diagnose til for å få den hjelpen man trenger. Dette kommer nok både av mangel på kompetanse, men også av mangel på tid og ressurser hos den enkelte lærer og skoleledelse.

Hvis eleven ikke føler at hun blir sett eller at problemene ikke blir tatt på alvor, vil det påvirke forholdet mellom elev og lærer. Neil Humphrey tar opp lærerens betydning for elvenes selvbylde, og referer til Reddick som etterlyser kompetanse rundt dysleksi i skolen. Han

skriver videre om tre faktorer som er viktig å ta i betraktning når det gjelder å skape et nært forhold mellom lærer og elever, og dermed være med å bygge opp elevens selvilde. Disse punktene er aksept, genuinitet og empati. Når Fru Rød opplevde å få beskjed om ikke å slurve og å skjerpe seg, kan dette være et uttrykk for mangel på empati og forståelse fra lærerens side (Humphrey, 2003).

På videregående skole var hun i en jenteklasse og livet var bra, hun ble bedt med ut og de var en fin gjeng sammen. Det var ikke vanlig med PC ennå (noe jeg tenker at det var, men kanskje ikke oppe i en liten bygd) på den videregående skolen. Hun ble tilbudt pc, men det ville hun ikke ha, for da ble hun annerledes igjen, og det ville hun ikke. Hun tror at det ville vært lettere i dag der alle har pc, da ville hun kanskje ikke følt seg utenfor. Hun sier at hun alltid har følt seg litt utenfor. Jeg sitter og lur på om dette er på grunn av dysleksien eller om det er for hun er adoptert, jeg tør å spørre. Fru Rød tenker seg godt om og sier at hun tror ikke det har så mye med dysleksien å gjøre, men at hun har følt at hun var litt dum som ikke kunne skrive ordentlig. Hun føler ikke dette lenger, sier hun, for hun tror at det har noe med å modnes. Hun tok ny test andre året på høyskolen, for å få datamaskin og retteprogram. For nå var det mye skriving, og høyskolen var ikke fornøyd med skrivingen hennes. Selv var hun ikke fornøyd med karakteren som hun fikk, så da var det på tide å gjøre noe. Hun ble testet, med hva husker hun ikke, og da merket hun selv hvor dårlig hun var på alle oppgaver som gikk på lyder. Hun gjettet bare vilt. I dag har hun data og bruker det litt. Da hun fikk det på høyskolen merket hun at det hjalp med data og retteprogrammet Lingdys og Lingwrite på skrivingen, og karakterene ble bedre. Det Fru Rød tror var en oppvåkning for henne, var at hun fikk en venninne på høyskolen som alltid tok henne igjen. Hun jobbet jevnt og trutt hele tiden, mens venninnen alltid begynte senere med oppgavene og tok henne igjen. Hun hadde brukt flere dager på å prøve å rette, og venninna brukte bare en time. Da forsto hun at hun måtte ha noe mer hjelp og gjøre ting annerledes.

Når hun tenker tilbake til grunnskolen så har hun aldri blitt mobbet, men hun ser at hun alltid har vært litt utenfor. «Det er nok også fordi jeg har vært litt sær», forteller hun og drar litt på smilebåndet. Hun tror nok at noe av grunnen til at hun ikke er blitt mobbet er fordi hennes mor er en respektert dame i den lille bygden hun kommer fra. Det at hun selv også visste at moren var der hele tiden og kunne hjelpe til har betydd mye for henne.

Å føle seg annerledes gjør ofte noe med selvbildet og selvtiliten til personer med et handikap. Neil Alexander-Passe bruker en analog av Fawcett (1995), som sammenlikner det å være dyslektiker, med det å være en utlending i sitt eget land. Han sier at det blir som for en hvilken som helst annen person som besøker Kina uten å kunne kinesisk. Han snakker videre om hvordan mennesker har et sterkt behov for å passe inn i samfunnet, og at dette er nært knyttet til personers selvtilit. (Alexander-Passe, 2015, s.71).

Frykten for åpenhet og stigmatiseringen som kan følge med, gjør at mange velger ikke å ta imot hjelpemidler eller annen hjelp av venner og kollegaer. Dette fører til at man ikke gjør det så godt som man faktisk har potensiale til i skolen og i arbeidslivet. Det er derfor godt og viktig at Fru Rød etter hvert selv aksepterte diagnosen, slik at hun fikk hjelpemidler under studiet. Samtidig skal vi se senere at hun fortsatt sliter med åpenhet i jobbsammenheng. Det viser seg at mange synes det er viktig å få en diagnose for sin egen del, for å få svar på hva som gjør at de sliter, men at de samtidig synes det er vanskelig å være åpen om diagnosen for andre på grunn av stigmatisering og mobbing (ibid. s.93).

Igjen kommer betydningen av mors støtte tydelig frem. Vissheten om at mor «var der hele tiden», ga en veldig trygghet i hverdagen.

Fru Rød har utdannet seg til førskolelærer og var ferdig for ett år siden. Hun har lyst til å utdanne seg videre, men ikke ennå. Hun sier at hun liker skolen veldig godt og det å lære. Hun er nå pedagogisk ansvarlig på sin avdeling i barnehagen. I dag kjenner hun på presset hun har i jobben. Hun skal skrive månedsbrev og informasjon hjem til foresatte. Hun føler litt ekstra press på grunn av at i dette området så er det foresatte som er godt utdannet og vet hvordan man skal skrive ting, dette stresser henne. Hun har fått høre at hun skriver veldig muntlig. Hun har sittet i møter på jobb og begynt å skrive feil og ikke klart å rette det opp. For det stopper opp når hun har begynt feil. «Det svartner liksom i hodet og det syntes jeg er en veldig vond følelse.» Det er godt synlig på henne at hun syntes dette er vondt og hemmende. Hun viser ikke hva hun skriver til noen når det skal skrives fort og hun vil ikke bruke datamaskinen på møter på jobb, for hun syntes dette gir en avstand til den hun snakker med. Hun klarer ikke å skrive og høre på samtidig, hun kan bare gjøre en ting av gangen og hun trenger å konsentrere seg når hun skal skrive. Det er sånn når hun skriver på data, men når hun skriver for hånd kan hun skrive uten å se på arket.

Fru Rød er en av de som har valgt å ikke fortelle om dysleksien på jobb i frykt for reaksjonen til sine kollegaer og foreldrene til barna i barnehagen. Dermed går hun samtidig glipp av tilrettelegging og hjelpemidler som hun har rett til. Det er et vanskelig valg om man skal være åpen eller ikke på jobb. Og om man skal være åpen for enkelte, men ikke alle. Frykten for reaksjonene vil nok for mange virke til tider irrasjonelle eller i det minste overdrevne, men ofte har disse personene på et eller annet tidspunkt opplevd negative reaksjoner som å bli mobbet, sett på som dum eller har manglende forståelse for problemene. Egil Gabrielsen (2008) skriver om ulike reaksjoner folk har møtt når de har vært åpne om sine vansker i arbeidslivet, og det viser seg ikke å være en irrasjonell frykt. Det rapporteres om nettopp manglende forståelse blant kollegaer og at man blir sett på som annerledes. Denne evige frykten for å bli «oppdaget» og stresset over all skrivingen på jobb, skaper en god grobunn for angst.

Jeg bemerker at hun er jo en som har klart seg bra, hva tror hun kan være grunnen til det, er det skolen eller er det pga hennes mor? **Fru Rød sier at hun føler at skolen har sviktet henne, det at de ikke klarte å ta dette at hun hadde så mange skrivefeil og at hun mistet hjelpen hun hadde på barneskolen.** Det er tydelig å høre skuffelse i stemmen hennes. **Det at de på ungdomsskolen bare ba henne ta seg sammen og ikke forsto at det var noe når alt hun skrev var rødt, det forstår hun ikke.**

På videregående har moren lest hele pensumet for henne, mens hun satt og hørte på. Hun har ikke fått noe tilbud om lydbøker, og ikke visst om det heller.

Det er først når hun er 25 år at hun godtar at hun har dysleksi, selv om hun har visst det. Hun sier at hun virkelig har fornektet det, selv om det har vært ganske åpenlyst.

Fru Rød kan fortelle om mange ganger hun har lest feil høyt eller å skulle bestille på restaurant, og andre har ledd av henne. For å skjule dette har hun ledd med selv om det har vært vanskelig. Hun har fått kommentarer som «du tuller» og «så morsom du er.» Hun har ikke syntes at det har vært så greit. Jeg ser på henne at hun ikke syntes dette har vært noe morsomt, øynene hennes er blanke når hun snakker om dette. Hun kjenner på det at hun føler seg dum, og at hun har sagt eller lest noe feil som andre har hørt.

Lesing og skriving er en del av hverdagslivet uansett hvilken setting vi befinner oss i. Dette kan lett få følger for det sosiale liv, og kanskje særlig hos de dyslektikere som ikke er åpne om at de har dysleksi. Gabrielsen sier i sin artikkel at høytlesing er det området som er spesielt stress- og angstfremkallende. Å le det bort, eller le med de som ler av deg, blir (slik jeg ser det) en forsvarsmekanisme for å skjule de vonde følelsene. Samtidig bidrar det til å opprettholde den vanskelige situasjonen, da venner og familie ikke forstår den smerten de påfører vedkommende.

Hun føler litt på dette på jobb i dag, når noen spør henne om hvordan ting skrives og hun ikke vet. Det kommer veldig fram, forteller hun, når hun er stresset og tanken på at det skal henges opp i barnehagen så alle foresatte og ansatte skal se det. Dette syntes hun er vanskelig og kjenner at det er ubehagelig og vanskelig. Hun gjør det, men blir veldig stresset av det og bruker litt tid på å klare å gjøre det. Om barna på jobben spør om hvordan ting staves og hun ikke klarer, synes hun det er veldig kipt og leit. Og det å vite at barna tar det med til foresatte som skal se det, plager henne i tilfelle hun har stavet feil til barna. Hun har opplevd å få noen kommentarer på at hun skriver feil, ikke på jobb enda, men privat. Det har såret mest for det har kommet fra et familiemedlem. Denne redselen kjenner hun kommer igjen i barnehagen. Jeg ser at dette ikke er lett for henne å snakke om.

Igen ser vi hvilken vanskelig situasjon Fru Rød befinner seg i, fordi hun er redd for å være åpen om dysleksien sin. Dette er igjen, slik Gabrielsen (2008) påpekte, med på å skape angst og stress hos Fru Rød. Hun snakker her både om å bli såret og om redsel. Fru Rød har kun vært i jobben sin et år, og skal dette få lov til å fortsette slik i mange år til, er det ikke usannsynlig at dette vil gi betraktelige psykiske påkjenninger.

Jeg lurer på om hun fikk den utdannelsen som hun ønsket seg eller om hun angrer på den utdannelsen som hun har tatt. Under samtalen kommer det fram det jeg har lurt på, det var de malerpenslene som jeg så på bordet. Fru Rød forteller at hun ønsket å utdannes seg til illustratør, men dessverre så fikk hun senebetennelse i armene av å tegne så mye. Da måtte hun tenke annerledes. Hun begynte å ta opp igjen fag fra videregående og jobbet i barnehage samtidig. Dette likte hun og hun trengte ikke se på klokken hele tiden mens hun jobbet, noe hun syntes var deilig. Hun angrer ikke på utdannelsen sin og valget, men dersom hun skulle

valgt på nytt i dag ville hun ha valgt å bli renholder, dette er den eneste jobben hun har hatt som hun føler at hun har lykket godt med.

Skrivingen på jobben plager henne veldig, det synes på hele henne i kropp og sjel. Hun skjuler problemet sitt så godt hun bare kan og viser helt klart at hun ikke er fortrolig med problemet ennå. Når jeg spør om dette stemmer så bekrefter hun dette, men hun sier at det nå går greit med familie og nære venner, men ellers vil hun ikke vise det.

For henne er hovedvansken skriving og staving, men hun får noen kommentarer på at hun leser sakte, men lesingen er ikke noe problem for henne. Hun får med seg innholdet når hun leser.

Når det kommer til selvtilliten hennes så lurer jeg på om den er bedre nå enn den var som ung og på skolen. Hun avkrefter dette og sier at hun er nok mer usikker og stressa på skrivingen nå enn tidligere. Hun har dårligere selvtillit nå enn hun hadde på skolen. På skolen var det trygge rammer og selv om medelever ikke visste om hennes problem så kommenterte de bare «å der har du skrevet feil». Å ja, hun er mer stressa på skrivingen nå, for hun skal skrive noe hver dag og henge opp på jobben. Fru Rød sier at selvtillit som menneske er bedre nå enn den var på skolen, men med tanke på selvtillit og dysleksien så har det snudd. Hun føler det er blitt litt verre med årene. Hun forteller at hun ønsker å gjøre sitt beste og at alt hun gjør skal være det beste av henne, men på jobben føler hun at dysleksien kommer og drar henne ned og minner henne på at dette skal foresatte lese.

Hun ber ikke om skrivehjelp på jobben, for det er ingen som vet om hennes problem og hun føler ikke at hun kjenner dem godt nok til at hun vil de skal vite om det. Hun er redd for å være til bry for de andre, for de har jo sin egen jobb å ta vare på. Hun er også redd for å spørre de andre for da ser de hvor dårlig og dum hun er til å skrive som har så mange feil. Samtidig så får hun skryt av at hun er flink til å ordlegge seg og få ut informasjonen, men hun klarer ikke å ta dette til seg. Hun blir usikker av dette. I det siste på jobben har hun begynt å tulle litt med å si noen ting om dysleksi. Hun prøver å si det men klarer ikke helt, og hun prøver å ta det med humor. Hun føler at folk ikke vet hva det er og hva hun sliter med. Hun tror at det vil si at hun bruker dette som en unnskyldning for at hun ikke er flink nok i jobben sin.

Hun har ikke gode tanker om seg selv, og det sier hun helt selv, men hun sier også at hun prøver å jobbe med det.

Dårlig selvbilde og angsten for hva andre mener og tror om henne, gjør at Fru Rød er redd for å si fra om vanskene sine på jobb.

Som nevnt tidligere så er man ofte redd for å være åpen om sin dysleksi, fordi man er redd for at andre skal tro at man er dum. Samtidig ser vi her at Fru Rød selv synes at hun er dum, når det kommer til skriving. Det at hun selv bruker dette begrepet, sier en del om dårlig selvbilde. Samtidig kan det å kalle seg selv dum, om man egentlig ikke mener det, være et forsvar for å ikke bli såret om andre skulle mene det. Da har hun jo sagt det selv først.

Hun har fått litt sjokk over at det var så mye skrivearbeid som førskolelærer. Dette var hun ikke klar over. Hadde hun visst dette så ville hun ikke ha tatt denne utdannelsen, men bare jobbet som assistent i en barnehage. Da hadde hun sluppet alt ansvaret og kunne heller ha fått veiledning fra en pedagog og ikke være den som veiledet. Hun angreir ikke på valget å jobbe i barnehage, men bare ansvaret.

Dersom hun fikk muligheten så kanskje hun ville tatt noe mer utdanning, enten noe annet eller en master innenfor barnehage, hun har likt skolen og liker å lære nye ting.

Fru Rød liker å skrive historier, en drøm hun har er å skrive barnebøker, men hun kan ikke dette sier hun pga skrivefeilene sine. Hun drømmer om å skrive og tegne bøker. Hun smiler litt og sier kanskje en dag. Det er helt tydelig at dette er en stor drøm. Det høres ut som om hun har kommet et stykke på vei med denne tanken og at hun kommer til å gjøre dette en gang i framtiden.

Når jeg spør om hun er dysleksi først og menneske etterpå, eller om hun er et menneske med dysleksi, så er hun ganske rask til å si hun er et menneske med dysleksi. Hun sier at dysleksien påvirker henne jo til visse ting, men når hun ser seg selv i forhold til andre, så ser hun hvor mye hun har klart på tross av dysleksien. Da klarer hun å si at hun har jo greid det og uten hjelpemidler ganske lenge. Hun viser litt stolthet. Så da klarer hun å tenke at hun er jo egentlig flink, men om dysleksien ikke hadde vært der så kunne hun ha kommet enda lenger, for så i si at jaja jeg er jo kommet langt. Dette har ikke ødelagt livet hennes på noen måte sier hun.

4.1.2. Fru Grønn

Da settes kursen sørover, for å møte Fru Grønn. Sørover og innover i landet, inn i skogen. Der kommer jeg til et lite hus. Hun har flyttet hit for å finne fred og ro. Her møter jeg en dame i slutten av 50-årene. Huset står på hodet for hun er i ferd med å renovere det. Vi setter oss i sofakroken hvor det er ryddig og koselig å sitte. Hun virker rolig og avslappet til at jeg er der. Hun har før vi møtes fortalt meg at hun er uføretrygdet, har vært det noen år nå. Dysleksien er ikke hovedgrunnen for denne uføretrygden, men en medvirkende årsak.

Hun sier hun har jobbet mye før, nå er hun uføretrygdet. Hun var aldri borte eller syk fra jobben, hun forteller at det var mye tungt arbeid når man ikke har noen utdanning. Hun sier at når man har dysleksi og ikke har noen utdanning så står man ikke først i køen for å få jobb. Det er bare de harde jobbene med dårlige arbeidstider igjen. Nå kan hun sitte og bare sy. Hun syntes det er veldig trist at man ikke kan bruke mennesker med dysleksi i mer styre og stell, for dyslektikeren har jo gått skolen og ikke bare lest seg til det.

Når de sier til henne at det er ikke sånn, blir hun frustrert og sier at det er jo sånn det er. De som har lest seg til dette om ordblindhet har ikke begrep om hva vi har vært igjennom. Fru Grønn er snart 60 år og har bare 9 år på skolen. Hun kunne nesten ikke lese i 5. klasse, og frøken sa til klassen skal vi la «Fru Grønn» lese for dere. Hun puster tungt og sier at hun alltid måtte lese etter en som leste veldig fort. Dette skjedde ofte og hun fikk ikke med seg bokstavene i det hele tatt. Hun sier at klassen og læreren syntes det var greit å be henne om å lese og at det var moro. Hele klassen lo da hun leste. Fru Grønn begynte å stamme etter dette. Hun påpeker igjen at andre ikke vet hva det vil si. Fru Grønn begynner å le litt og sier at det var grusomt. Hun klarte ikke å si ordene, hun klarte så vidt å få med seg bokstavene. Hun visste ikke selv hva hun leste, ingen ide om hva hun leste. Når det kom til prøver så leste hun leksen hjemme, og så sa læreren at hun jukset på prøven. Hun sier at moren ikke sa noe da hun fikk dette fra læreren, moren sa ikke noe til læreren. Hun ba moren om å si fra at hun hadde jo sittet hjemme og øvd med moren hele kvelden i forveien, men det sa aldri moren fra om. Hun puster litt tungt og sier at sånn var moren.

I tilfellet med Fru Rød, så vi at hun hadde et trygt hjemmemiljø, med trygg tilknytning til foreldrene. Dette er ikke tilfellet hos Fru Grønn, som forteller at hun ikke følte at hun fikk noe støtte eller forståelse fra foreldrene sine. Hun har således en utrygg tilknytting, noe som Sund og Wickstrøm påpeker gir en økt sannsynlighet for å utvikle psykiske problemer. I tillegg så vi i undersøkelsen til Undheim fra 2008, at mange rapporterte inn viktigheten av støtte fra foreldre, for at det har gått så bra med dem som det har i dag. Fru Grønn manglet altså støtte og forståelse, både i hjemmet og på skolen

Hun sier at hun tenker ikke på dette i dag, men at hun tenker på hvor mye uvitenhet det er. Det at dysleksi er så utbredt og at noen klarer det med masse stå – på – vilje. Hadde hun bare fått gått på en syskole eller tredreier-skole er hun sikker på at hun ville ha fått den beste karakteren. Etter 9. klasse hadde en lærer (som var OK) spurt hva hun skulle begynne på etterpå. Hun ville begynne på tegning, form og farge, men læreren hadde sagt at hun skulle begynne på butikklinje. Selv ville hun bli designer. Fru Grønn kom inn på butikklinjen, handel og kontor. Der var hun ikke lenge, hun sluttet etter kort tid, hun sier hun ikke forstod noe. Hun forstod når de pratet, men det var ikke hennes bord. Hadde hun kommet inn på «Tegning, form og farge» kunne hun vært designer i dag, det er hun sikker på.

Jeg tar opp igjen det som er min problemstilling og spør om det med emosjonelle vansker og psykiske vansker. Hun sier at hun har jo ikke noen psykiske vansker nå, men at det har vært. Tidligere i en periode har hun trukket seg veldig tilbake, var nesten ikke ute. Det har vært veldig tøft og midt i livet trakk hun seg veldig tilbake. Hun tror hun vet hvorfor, at det var på grunn av det presset hun har hatt tidligere med skoler og «få til den firkanten som de A4 folka skal ha det til». Det har vært veldig tøft.

Det å mangle utdanning i et samfunn som er så akademisk rettet som landet vårt er i dag, vil lett kunne føre til at man føler seg utenfor og mindreverdig i forhold til omverden. Og kanskje spesielt tungt når man har hatt ønske om å utdanne seg, men ikke føler man har kunnet på grunn av sin egen funksjonshemming. Dette kjenner vi igjen fra artikkelen til Egil Gabrielsen(2008). Der skriver han om hvordan det å ikke få tatt den utdannelsen man ønsker, eller får den jobben man har drømt om, kan bli en psykisk belastning for personer med lese- og skrivevansker.

Nå er ikke dysleksi i seg selv et hinder for utdanning. Det ser vi både blant de andre informantene, i samfunnet generelt og hos undertegnede, så her er det også andre faktorer som spiller inn. Jeg vil tro at vi nok en gang kan trekke frem støtten fra foreldre og lærer og ikke minst personlig drivkraft. Det er allikevel sannsynlig at dette har vært med på å påvirke Fru Grønn, slik hun fremstiller det, psykisk. Det kan vel også være noe i det både Maughan og Langton (2008), og Bru (2008) skriver om personlighetstrekk, og evner til å håndtere utfordringene knyttet til vanskene sine.

Vi ser også at Fru Grønn har hatt vonde perioder, hvor hun har trukket seg tilbake fra sosiale sammenhenger. En konsekvens og strategi som Gabrielsen (2008), blant annet, tillegger behovet for å skjule vanskene sine for andre. Det er slitsomt og meget energikrevende å hele tiden skulle prøve å unngå at omverden får vite at man har et problem. Det er da lettere å trekke seg tilbake, og unngå situasjoner hvor man kan risikere å bli «avslørt».

Legen ville at hun skulle begynne på «lykkepillen», men hun har aldri tatt piller for dette. Hun prøvde en gang fordi legen sa det, men hun kjente at dette ikke var noe for henne. «Jeg er blitt sterkere og sterkere, for jeg har ikke pakket det inn, men jobbet med det i hodet,» sier Fru Grønn. Jeg lurer på om hun ikke har fått noe hjelp for dysleksien? Hun sier hun har fått litt hjelp, men det var ikke mye. Da hadde hun fått beskjed om at hun måtte jo prøve og da hadde hun sagt at jammen det er jo akkurat det jeg ikke får til. Hun sier at hun tenker at når de ikke har prøvd dette selv så vet de ikke hva det er de snakker om. Hun begynte å lese selvutviklingsbøker, og det reddet henne, hun prøvde ut det som sto i disse bøkene. Hun hadde jo «lov» til å si sånn og sånn, nå er hun ikke redd for å si noe. «Jeg er veldig heldig da som ikke er bitter, for det kunne jeg ha vært». Hun tror at samfunnet er som det er for at de ikke forstår hva de driver med rett og slett. Det samfunnet burde ha forstått var at de burde ha lyttet til oss og tatt oss med på laget. Hvordan skal vi klare det når vi ikke får være med på laget? Det betyr så mye for den ene personen som det gjelder. En som vil bli snekker må han ta alle fagene som han ikke mestret på skolen tidligere bare for at han vil bli snekker. Det var jo de fagene man ikke klarte og så må man allikevel ta dem. Se på meg, jeg kunne ha vært den syersken og designeren, og så sitter jeg her og knoter med det i stedet for å ha lært det på en skole. «Norge er jo ekstrem til at alle skal inn i den firkanten, de som ikke er innenfor denne firkanten de faller jo ut og det blir en kjempelang vei å komme til målet». Hvorfor skal alle

inn i denne firkanten? hadde vi alle vært født like - ja da så, men det er vi ikke. Hun bruker bilder når hun snakker om dette.

Hun sier at hun var kjempeflink til å lære seg bokstavene i 1. klasse og tok bilder av bokstavene. Kunne alfabetet og lydene av dem. Men i 3. klasse begynte det å bli vanskelig å lese. Da klarte hun ikke å huske hva hun leste og forsto heller ikke hva hun leste. Hun forstod alle ordene, men hun fikk ikke betydningen av setningen, hun ler litt nervøst. Hun fikk vite at hun kunne begynne på syskole i regi av NAV, men da må hun ta vk1,2 og 3. Da var hun 30 år. Fru Grønn sier at da hopper hun heller utfor Breviks brua, aldri om hun begynner på det.

Hun sier at hun aldri har fått noe hjelp i det hele tatt. Da hun var 30 år gikk hun på et kurs, hvor læreren hadde sagt at hun måtte jo ha dysleksi. Først da ble hun testet og hun sier at det står i de papirene at hun ikke kan innta ny kunnskap ved å lese. Hun sier at det går litt bedre når hun hører det. Hun fikk ikke noe hjelp i grunnskolen, lærerinnen hadde bare stått og ledd av henne og hatt det kjempegøy.

På ungdomsskolen var det en lærer som skjønnte det, alle var redd for den læreren. Han hoppet over henne når de skulle svare på leksene, og hun tenkte at det var deilig. Det var i kjemi, og det forsto hun ikke noe av. Men den læreren forsto det. Han hadde tatt henne til side og spurt om hvordan det gikk på skolen, hun hadde svart «jo da». Han hadde sagt at han skulle være snill med henne i timene. Hun ble så glad for at han hadde forstått at hun ikke kunne lese. Hun tenker og sier at det var veldig rart, men at denne læreren lettet ungdomsskolen veldig for henne.

Her kan det også være interessant å gå tilbake til undersøkelsen til Hellendoors og Ruijssenaars, som sier at foreldrene spille en viktigere rolle enn læreren i forhold til å gi støtte til barnet. Som vi har sett er Fru Grønn den eneste som har trukket frem en enkelt lærers støtte, som avgjørende for at hun fikk en bedre skolehverdag. Hun er også den eneste som spesifikt snakker om at hun følte seg latterliggjort, av en annen lærer. Samtidig er Fru Grønn den eneste av mine informanter som ikke følte hun fikk noe støtte hjemmefra. Det virker således som om det, for Fru Grønn, har læreren vært en viktigere signifikant andre enn det virker som læreren har vært for de øvrige tre informantene. Nå skal det sies, at selv om de andre informantene ikke trekker frem læreren spesielt som en viktig faktor, betyr ikke dette at

læreren ikke har spilt en viktig rolle. Her tenker jeg at støtten hjemmefra har hatt en såpass stor effekt for barnet, at lærerens rolle ikke har påvirket de resterende tre informantene like bevisst.

Hun kunne ha fått S i tegning, sløyd, keramikk og alle de der fagene sier hun, og hun sier at hun hadde spurt, men fått til svar at det ga man ikke, så hun fikk M. I de andre fagene hadde hun fått G og NG. «Men at det hjelper jo ikke når jeg skal ut og søke jobb».

«Vi dyslektikere gjør jo ting på enn annen måte og tenker jo annerledes. Det går jo greit, men det er jo ofte tungvint. Men vi er jo ofte veldig kreative kan man jo si». Når hun blir pensjonist skal hun kose seg med sømmen. Det kan hun ikke nå som hun er uføretrygdet fordi hun ikke kan tjene så mye. Vi snakker litt sammen om dette og om de nye reglene for hva hun kan tjene. Hun sier at hun orker ikke å finne ut av sånt for da må hun lese. Hun er veldig interessert, men det er «ute av hodet» et par dager etter at hun har lest det. Jeg gir henne noen tips for talesyntese som fungerer på Internett.

Jeg fører tankene hennes tilbake til barneskolen: Til å begynne med fikk hun vite at hun var jo så flink i hele 1. klasse og hun tror dette gjaldt i 2. klasse, men så ble det jo mer alvorlig. Hun mener det var i 3. klasse at det ble for vanskelig og da begynte hun med stammingen. Hun stammet ikke når hun kom ut av skolegården og i ferier, men når hun kom tilbake til skolen kom stammingen tilbake.

Fru Grønn tenker tilbake, og vi må ta med i betraktningen at dette er i et tilbakeblikk, det er lenge siden hun har gått på skolen, men hun husker at lærer og klassen lo av henne når hun skulle lese høyt i klassen. Hun viser at det er vanskelig å prate om. Hun sier at bokstavene hoppet rundt på arket, og hun klarte ikke å se noe og hun hadde heller ikke utbytte av eller forståelse for hva hun leste. Fru Grønn har med stor sannsynlighet vært veldig stresset under disse betingelsene.

Fru Grønn begynner å stamme etter noen år på skolen. Det er ikke uvanlig at psykiske problemer kan slå ut kroppslig, slik vi også så hos Fru Rød, og gir andre symptomer enn det som er det egentlige bakenforliggende problemet. Såkalte psykosomatiske tilstander. Det at Fru Grønn her har opplevet en del later i klassen og av lærer gjorde i hennes tilfelle at det slo

ut psykisk ved at hun begynne å stamme. Hun stammet ikke før hun begynte på skolen og fru Grønn stammer ikke i dag. Fru Grønn hadde en lærer som ikke forsto hva som var hennes problem. Dette fikk hun senere i skoleløpet, og Fru Grønn sluttet å stamme etter hvert. Det at hun stammet på skolen og sluttet når hun var hjemme og i ferier, vil jeg anta er en emosjonell vanske som skolen har vært skyld i.

Vi vet at lærere er viktige signifikante andre for elevene i skolen. Begrepet signifikant andre kjenner vi fra Mead og hans speilingsteori. Niel Humphrey snakker i sin artikkel om lærerens rolle som signifikant andre, og fra Undheims rapport fra 2008 vet vi at lærers betydning er viktig for den emosjonelle og psykiske utviklingen til elevene. «Når det gjelder skolerelaterte faktorer for utvikling av depresjon, viser det seg at manglede støtte fra lærer er den mest avgjørende faktoren» (Undheim, 2008, s.7).

Ser vi så på opplevelsene Fru Grønn har hatt på skolen, hvor hun opplever at både lærer og elever gjør narr av hennes dårlige leseferdigheter, er det ikke vanskelig å se hvordan dette kan ha hatt en særdeles negativ effekt på Fru Grønns psykiske helse.

Vel så anerkjent, om ikke mer, er betydningen av jevnaldrende som signifikant andre. Her er det, slik Wilkinson og Watford (Undheim 2008) skriver, da særlig identitet som speiles og som får innvirkning på elevens selvbylde. Fru Grønn rapporterte også, slik vi har sett, at hun kun stammet på skolen og at dette tok slutt utenfor skolegården og i feriene. Det kan sann sett ikke være tvil om at hennes utrygghet på skolen, var årsak til dette problemet.

Det faktum at Fru Grønn ikke fikk noen diagnose før lenge etter at hun var ferdig på skolen, vil selvfølgelig kunne være med på å forklare, om ikke unnskyldte, denne manglende støtten og forståelsen. Hun er også en såpass voksen person, 58 år, at dette ikke var en like kjent problemstilling, verken blant folk flest eller blant alle lærere.

På ungdomsskolen skjedde det noe som fikk stor betydning for Fru Grønns psykiske helse. Her møtte hun for første gang en lærer som så henne og tok problemet hennes på alvor. Til tross for at hun kun hadde denne læreren i ett fag, Kjemi, fikk denne positive opplevelsen ringvirkninger for hele ungdomsskoletiden, som etter dette ble mye lettere. Slik Fru Grønn omtaler denne læreren, gir det et klart inntrykk av at hun fikk en veldig tillitt til denne

personen, og at han ikke ville gjøre noe for å sette henne i en vanskelig situasjon i timene. Tillit mellom lærer og elev, er slik vi blant annet har sett Humphrey forklare, en avgjørende faktor for å øke selvbilde til eleven. Her ser vi virkelig hvor viktig rolle en enkelt lærer kan ha for elevens psykiske helse.

Hun tror at alle dyslektikere passer bedre til håndverksfagene, at det er der hodet vårt passer best. Hun kunne tenkt seg å bli advokat, men hun kan jo ikke det, da måtte noen ha lest for henne. Nå er det for sent, men det hadde hun passet til sier hun. For det er å jobbe med mennesker.

Hun har hatt butikk og liker å selge og jobbe med mennesker. Hun kommer tilbake til R94, dette engasjerer henne, få det tilbake til sånn det var. Det er jo så mange som blir trygdet i dag pga dette, det har hun lest. Dette får hun med seg sier hun for det engasjerer henne. Fru Grønn sier at alle som ikke er «inne i den firkanten» blir trygdet i dag. De sier at de er late, men det er de jo ikke. Selv er hun veldig sterk sier hun, men alle er jo ikke det.

Hun prøver ikke å skylde på dysleksien sin, det ser hun ikke noe poeng med. Hun er seg selv, sier hun, hun skammer seg ikke. Hun er litt stolt av det for det er litt spesielt å ha dysleksi og det handler ikke om dysleksi, men om at alle er forskjellige. Hun sier at hun ble jo utbrent til slutt av å bli satt til ting hun ikke mestret og orket, hun forstår egentlig ikke at hun ikke har klappet sammen for lengst. Hun sier at hun har jo en dater så det er vel eneste grunn til at hun fortsatt er her.

Hun sier at hun liker å lære, men hun vil bare lære det hun liker og trenger, og ikke det naboen nødvendigvis lærer. Hun sier at det blir jo ikke så lett når vi som har dysleksi må lære det samme som andre skal lære, at vi må lære alt vi også. Sånn er det blitt. Hun tenker litt og sier at fikk hun et nytt liv så fikk hun håpe at hun ikke hadde dysleksi for da skulle hun blitt advokat, det yrket er hun veldig interessert i. Jeg sier at det er jo de som er dyslektikere og advokater. Hun svarer at ja, men da har de sikkert pengesterke foresatte. Hvor mye foresatte er med og støtter betyr mye. Moren hennes sa til henne at det var jo så mange fine vaskejobber. Hun ler litt og sier hun fikk jo heller ikke noe støtte hjemme.

Jeg spør henne om hun bruker noen datatekniske hjelpemidler. Hun har en datamaskin og bruker den masse. Hun er blitt flink til å bruke data, og kan skrive fort på maskinen. Hun

syntes at det er veldig greit med data, for det kommer opp forslag på hvordan ting skal skrives, og da får hun det til. Hun forteller at hun er litt av en datafrik, og er på nettet hele tiden. Hva skal hun gjøre i dette kaoset av et hus annet enn å sitte ved datamaskinen? Hun sporer av og vil snakke om søm og det å kunne sitte og sy.

Hun hadde en periode for ikke lenge siden hvor hun våknet klokken fem om morgenen. Da fant hun ut at det var nok en depresjon på gang, så da var det hun begynte å sy for alvor og å selge det hun sydde. Hun har vært hos en psykolog en gang for å lære seg å tilnærme seg mennesker. Hun er god til å lytte, sier hun, men hun sier ikke mye selv når hun treffer nye mennesker. Eller kan hende hun ikke er interessert, sier hun. Hun forteller at hun ikke hadde noen problemer, men bare problem med at hun valgte å trekke seg tilbake. Hun tror at hun trengte det for alt slitet det har vært med å komme seg fram her i livet. Å klare seg. Hun lurar på hvordan vi skal klare oss som dyslektikere. De som går igjennom skolen og klarer seg er heldige.

Livet har jo egentlig handlet om hvordan skal jeg klare det, hvordan det skal gå. Jeg har jo falt utenfor egentlig, på grunn av dette. Jeg føler virkelig at jeg har falt utenfor, det er jo ikke fordi jeg velger å falle utenfor, verden er ikke laget til meg. Så er det jo opp til meg, da om jeg vil stå på så blodet spruter for å klare det.

Hun syntes det er like vanskelig med lesing som med det skriftlige. Hun sier at hun ikke har problemer med å lese i dag, men det er bare så tungt og så uinteressant. Jeg har ikke plass i hode til dette, det er ikke noe rom for det i mitt hode. Det å ha måttet lese hele livet, så blir man sliten og lei og orker ikke mere.

«Nå når jeg snart blir 60 får jeg endelig gjort det jeg har hatt lyst til hele livet og det som jeg skulle ha gjort hele livet.» Nå har hun begynt å selge litt og det syntes hun er gøy.

Hun lærte seg data og internett fordi datteren flyttet til utlandet for å studere, så da måtte hun lære seg data. Hun er blitt helt datafrik, forteller hun, og hun selger en del fra internett.

Hun sier at hun liker å finne ut av ting og undersøke ting på nettet, hun er veldig for seg og finner det som hun er interessert i. Hun har jobbet i bakeri, butikk og ferskvaredisk tidligere, men hun synes det var et mareritt fordi alt skulle gå så fort. Hun ble uføretrygdet for et år

siden, kan hende at hun går ut i jobb igjen, men da må hun bli ferdig med huset først. Hun mener at det er ingen som har det sånn som henne og at det er stressende å ha det så rotete, selv om hun takler det.

4.1.3 Herr Blå

Jeg kjører ned til en liten by sør for Oslo. Her møter jeg en høy, lys og flott ung mann på 22 år. Vi setter oss ned i sofaen og småprater litt. Jeg informerer om hva jeg ønsker av informasjon fra han og hva som er formålet med denne undersøkelsen. Jeg sier at jeg ønsker at han bare skal begynne å fortelle sin historie til meg. Hva han vil belyse. Og om det er noe jeg ønsker å få belyst mer så spør jeg. Han lener seg tilbake i sofaen og slapper tydelig av, og han er på hjemmebane. Han vet tydelig hvem han er og hva han vil her i livet, han virker ikke redd for at vi skal snakke om dette, han virker fortrolig med situasjonen og livet.

Herr Blå begynner å fortelle om sin skolegang. Han tenker tilbake og begynner fra begynnelsen. Han fikk diagnosen dysleksi i begynnelsen av 4. klasse. Sitt første hjelpemiddel fikk han i 5. klasse, en datamaskin, med talesyntese. Det var Voxit som var den første talesyntesen på markedet den gangen. Først i 7. klasse fikk han Lingdys og Lingwrite som er retteprogrammer som er laget for dyslektikere. Da han fikk pc på skolen, var det helt nytt for denne skolen i den lille byen som han bor i. Han husker at det kom noen fra statlig hold, hadde opplæring med han en dag. Ellers var det mye prøving og feiling på egen hånd for å finne ut av dette hjelpemiddelet. Herr Blå tror i dag at det at han hadde en pc førte til en del mobbing på skolen, i ettertid tenker han at dette var nok mest misunnelse som førte til triggering av mobbing. For det var da det begynte. Han sier at han har slitt en del med mobbingen som skjedde på skolen. Dette fulgte han helt til han begynte på videregående skole. Skolen var her veldig rådvill og de visste ikke hva de skulle gjøre, særlig på slutten av barneskolen. Det endte med at han satt inne i friminuttene og spilte på pc. I dag husker Herr Blå ikke annet enn at han var fornøyd med dette, han lærte jo en del data av det.

Skolen tilpasset undervisningen hans så han har fått med seg det meste. Han hadde spesialundervisning 3 timer i uke. Her ble han tatt ut for å ha norsk i matematikktimene, husker han. Den gangen syntes han dette var greit, for han var flink i mate, men det førte til at han mistet en del og han fikk problemer med maten senere. Dette merket han da han kom over

til ungdomsskolen, da merket han at det manglet en del matekunnskaper. Dette ble ikke så greit lenger. Herr Blå har ikke klart å ta dette igjen og sier han fortsatt henger etter i maten. Så da han kom til videregående hvor man kan velge å ha praktisk mate eller teoretisk mate, så var valget enkelt for han, her måtte det bli praktisk mate. Han føler at det hadde en del ringvirkninger at han ble tatt ut av maten for å ha spesialundervisning.

Han begynner på ungdomsskolen, men får ikke «resatt» mobbingen som hadde vært på barneskolen, han bor i en liten by. Man ender opp med alle de samme personene i klassen eller i parallellklassen. Så denne situasjonen følger han videre i skolen. I timene der klassen har nynorsk, blir han tatt ut og har leksehjelp med en lærerstudent. På barneskolen hadde han en spesialpedagog som hjalp han og som han opplevde hadde mer kunnskap og erfaring enn den hjelpen han fikk på ungdomsskolen. Skolen ga som begrunnelse at de ikke hadde en spesialpedagog til han og stramt budsjett. Det samme skjedde når han skulle få lydbøker, skolen mente det var for dyrt. Dysleksiforbundet i kommunen tar tak og sier at dette ikke er riktig og at det er forkastelig, da får han til slutt lydbøker. Nesten samtidig kommer C-pen fra hjelpemiddelsentralen. Han bruker C-pennen til å scanne oppgaver og for å scanne inn svar direkte fra boken. Dette syntes lærerne var helt fint. Lydbøker hadde han god utbytte av. Han hørte gjennom et kapittel først, samtidig som han fulgte med i boken. Han kunne da gå tilbake og finne det i boken når han skulle scanne inn med c-pennen etterpå. Han jobbet systematisk på denne måten i alle fagene, bortsett fra i matematikk.

I engelsk har han alltid hatt problemer med å skrive. Han kan i dag skrive engelsk i mindre grad, men han sliter veldig. En periode på ungdomsskolen ble læreren syk og klassen fikk en rekke forskjellige vikarer over en periode på et halvt år. Det ble han som måtte fortelle vikarene hva han trengte av hjelp for å klare seg i faget og timene. Vikarene var ikke informert om situasjonen, og han fikk da ikke bruke data på prøver. Her må han inn med informasjon om sine rettigheter, og han syntes det var unødvendig at han skulle ta denne diskusjonen til enhver tid. Dette ser han førte til at han fikk noen hull i engelskfaget. Norsken syntes han har gått bra, han fikk 3 på prøver og tentamener, dette var han godt fornøyd med.

På ungdomsskolen fikk de valgfag, her valgte herr Blå friluftsliv og hadde dette i alle tre årene. Han har alltid vært flink i de praktiske fagene på skolen. Herr Blå har gode karaterer i disse fagene. Da han gikk på ungdomsskolen, sier han at han jobbet hardt for å få ting på

plass, og at han slet med engelsken. Han sier at han har problemer med engelsk den dag i dag. Han snakker bra engelsk og kan lese det, det er ikke noe problem for han, men det skriftlige går ikke.

Når han ser på dette i ettertid, så er det mobbingen som har vært demperen på skolen og skolegangen, sånn mentalt. Jeg spør hva dette har gjort med hans selvtillit. Herr Blå svarer at hans selvtillit på ungdomsskolen var veldig dårlig. Men han hadde noen venner som han forholdt seg til på skolen og på fritiden.

Herr Blå har blitt mobbet opp gjennom skoleløpet sitt, når han da kommer til ungdomsskolen har mye av hans selvbilde svunnet hen. Sånn jeg ser det så, sier han. Herr Blå bruker hjelpemiddelet han har fått i klassen, og han er fortsatt på barneskolen. Dette mener Herr Blå førte til en del mobbing og utestengelse. Herr Blå satt inne i friminuttene alene for ikke å bli mobbet og satt utenfor i friminuttene. Jeg tenker at dette kan være symbolsk, datamaskinen ble et symbol på at han var annerledes. I dag husker han dette som greit, for han fikk være i fred, han spilte på data, og lærte seg masse på denne måten. En kunnskap han drar nytte av i dag. Herr Blå har ikke hatt mange venner på skolen, men har hatt venner utenfor skolen på fritidsarenaen. Bru (2008) sier at forholdet til lærer og medelever kan bli vanskeligere for elever som sliter med dysleksi. Bru (1997) sier også at denne økte belastningen kan føre til emosjonelle vansker. Herr Blå har hatt, ut fra Undheim (2008), foresatte som har bygget han opp, selv om skolesituasjonen bygget han ned. Herr Blå sier han ikke har noen emosjonelle vansker med mobbingen i dag, han tenker at dette var ren misunnelse fordi han hadde PC.

Når det gjelder selvtilliten til Herr Blå på skolen, så sier han selv at den først og fremst var dårlig på grunn av mobbingen. Det virker sånn sett ikke som han har dårlig selvbilde på grunn av vanskene knyttet til dysleksien, slik mange andre har, og som vi ser beskrevet av blant andre Skaalvik og Skaalvik (1996) og Woolfolk (2007).

Herr Blå tenker på mobbingen og hva han interesserte seg for og at han lurte på å søke på linje for å bli elektriker, men han endte opp med å søke TIP (teknisk industrifag) på videregående. Han søkte seg inn på særskilt grunnlag den gangen, selv om hadde ganske gode karakterer. Herr Blå sier at han hadde gode karakterer i de praktiske fagene og dette dro snittet opp. Han

hadde fått mye hjelp av foresatte med de fagene som han likte og var god på, her nevner han bla naturfag.

Ut fra dette sitatet til Herr Blå, mener jeg at foresatte har vist han at han kan, og at det er mye han kan få til selv om han sliter med dysleksien. Foresatte har bygget opp hans selvtillit ved å vise han at han kan. De har brukt hans interesser for andre fag som fundament for selvbilde og motivasjon. Foresatte har også bygget han opp med hobbyer han likte og mestret. Dette peker også Skaalvik og Skaalvik (1996) på som viktig. Dysleksien påvirker alle deler av skolehverdagen, det er ikke bare i norsk og engelsk man skal lese, men i alle fag. Av den grunn er det viktig å bygge på interessen som det enkelte menneske har, og vise det mennesket at det kan. Derfor er alle fag stort sett en utfordring for dyslektikeren. Foresatte har vist han at han kan hevde seg i de mer muntlige fagene ved å fokusere på det han er god på og vise han dette. Foresatte har vært bevisst på at det er viktig å bygge opp en god selvfølelse hos Herr Blå. De har sett sønnen for det han er og har vist han en annen vei. I dag framstår han som en sikker og trygg ung mann som er stolt. Han er ikke redd for hva andre tenker.

Han sier at dette var deilig, for han fikk ikke til norsken og det å skrive i ulike sjangere. Han fikk aldri helt «teken» på det. Det var vanskelig. Da de skulle skrive f.eks. sakprosa på tentamen, ja da var han ikke sikker på hva det var, og prøvde. Da var det deilig å komme over til mekken (tip) og kunne jobbe mer praktisk. Han ble veldig fornøyd med dette. I de teoretiske fagene som norsk, engelsk, naturfag og matematikk brukte han de samme strategiene som han hadde brukt på grunnskolen. Med bruk av lydbøker og c-pen. Ellers var det masse praktisk yrkesfag på videregående. Etter et halvt år på videregående fikk han en bokskanner til lån fra dysleksiforeningen i kommunen. Han skannet inn norsk- og engelskfaget og brukte talesyntesen etterpå for å få lest det opp. Herr Blå syntes dette var bedre enn å bruke lydbok, da dette er søkbart og lett og finne fram i etterpå. Grunnen til at dette er lettere enn lydbøker er at teksten også kommer opp på dataskjermen og den markerer ordene som den leser opp. Alternativet er lydbok, og så se i boken samtidig, men det krevet mer konsentrasjon. Lukker man programvaren som lydboken er på, er det vanskelig å finne fram til der man var.

Herr Blå har jobbet mye med matematikken og sier han fortsatte å slite med dette på videregående, til tross for masse jobbing og en dyktig lærer. Han hadde praktisk mate på

videregående. Dette var en mer morsom mate. Da han kom på videregående kom han ikke sammen med noen han kjente fra før av i forhold til barneskolen hvor mobbingen begynte. Han hadde brukt mange år på skolen for å klare å si fra til lærere om hva som skjedde, noe som førte til at han ble kalt for sladrebank. Han ler litt mens han sier dette. Forteller om et par episoder hvor han hadde blitt veldig sint. Han begynte aktivt med seiling og sykling. Selvtilliten hans øker, og han er eldre, han kjenner at det er deilig, sier han.

Ut fra hans erfaring sier Herr Blå at uansett hvor mye man sier fra til lærer så er det mye man kan gjøre selv også. Han gjør det bra på videregående første året og andre året hvor han velger industriell produksjon. Siste halve året av andre klasse var han utplassert en dag i uken. Herr Blå fikk praksisplass på verkstedet, og han stortrivdes. Da han var ferdig med videregående fikk han tilbud om lærlingeplass der. Det var han veldig fornøyd med. Her fikk han lærlingeplass på verkstedet for finmekanikk. Her tok han også fagbrevet, noe han er meget godt fornøyd med. Etter dette syntes han at ting har gått veldig bra. Han fikk han fast jobb der og mye mer ansvarlig for produksjonen av deler som skulle lages. I det han begynner som lærling blir han kalt inn til førstegangstjeneste i forsvaret, men forsvaret ville helst ta han inn etter at han er ferdig med fagbrevet.

Ikke lenge etterpå ringte gamlejobben og lurte på om han ønsket å jobbe for dem igjen. De hadde en ledig jobb som kontrollør som de ønsket han inn i. Dette er innenfor det han hadde jobbet med tidligere, men ikke på verkstedet. Han tok jobben og har jobbet i denne jobben i snart ett år. Han savner ikke verkstedet, for den jobben han gjør i dag har mye med verkstedet å gjøre. Jeg lurer på om det er mye lesing og skriving i denne jobben, eller om han ikke trenger det så mye, så utfordringene ikke er så store lenger? Han drar litt på smilebåndet og sier at utfordringene er der, for de har en fabrikk i Kina som han skal samarbeide med, og da er all kommunikasjon på engelsk. Han flirer litt og sier at nå i den nyere tiden så er det jo så mye på engelsk av dataspill og filmer. Han har ikke behov for underteksten på filmer, han er god i engelsk, og han kan formulere seg bra. Han er god til å snakke og lese engelsk, men det å skrive engelsk er problematisk. Han trenger egentlig den skriftlige delen i jobben sin med å kommunisere med Kina, men han har tatt i bruk den moderne teknologien vi har i dag og har videokonferanser med Kina nesten hver dag. Da slipper han å skrive. Dersom han må skrive noe på engelsk så er det kortfattet og han bruker mye bilder inn i teksten. Her bruker han Google translator for å få det til, han leser over og hører etter om han har glemt noen ord, så han klarer å høre og se at det er noen feil. Men helt feilfritt blir det ikke, som han sier og ler litt. Herr Blå klarer å skrive det han må og velger å ville klare det selv uten å be om hjelp.

Innenfor yrket hans er det mange fagbøker og manualer på engelsk, så det går bra. Om han tenker tilbake som ung mann og hva han ønsket å bli av yrke, så hadde han et ønske om å bli ingeniør, men dette falt bort på grund av dysleksien. Han sier at om han hadde hatt lettere for å lære å lese, så var dette et yrke han kunne tenkt seg. Men det falt også bort på grund av matematikken, som er en viktig del av ingeniørstudiet. Han så at dette kunne bli vanskelig, når han så hva venner hadde av matematikk på studiespesialisering på videregående, så mente han at han ikke ville klare det. Matematikken blir for abstrakt. I dag er han fornøyd med valg av yrke, men ønsker å ta noe videreutdanning kanskje senere i livet. Da ønsker han å ta ingeniør eller teknisk tegning. I dag har han god selvtillit og stoler på seg selv, Herr Blå sier at han har god innsikt i sitt eget problem. Sånn som situasjonen er nå så har han ikke ork eller motivasjon til å begynne på noe studie. Han trives i jobben sin og han får mange gode tilbakemeldinger på jobben noe som han sier øker selvtilliten.

Han smiler lurt og ser at det ikke er noe problem når man er fortrolig med problemet og tenker positivt. Han tenker at dette får jeg til, og da går det som regel bra. Det har noe med den mentale innstillingen å gjøre, sier han.

Herr Blå viser en positiv «stå på» holdning i forhold til diagnosen sin, og kan le litt av seg selv. Dette har nok vært en viktig faktor når han har klart seg såpass godt i voksen alder. Dette passer med det Edvin Bru (2008) sier om personlighet. Han påpeker i sin artikkel at det ikke er gitt at mennesker med lese- og skrivevansker skal få emosjonelle vansker, men at det kommer an på både hvordan personen evner å mestre utfordringene og miljøet rundt. I det siste, forstår jeg blant annet støtte hjemmefra.

Han fikk vite i 4. klasse at han hadde dysleksi. For han var det avslappende og få vite hva det var for noe, han syntes ikke selve ordet dysleksi var forklarende. Han syntes det var flott å forstå hvorfor det var sånn, men han ble litt skremt samtidig. De hadde også sagt at det krevde en del mer jobb og det hadde skremt ham.

Han skjuler det ikke, men hans dysleksi er ikke så veldig sterk og han har ikke en jobb som han må skrive så mye i. Da han sa det på jobben reagerte de med å si «å ja, de hadde ikke merket det, og det var da de på jobben der som skrev dårligere enn han.» Herr Blå leser godt norsk, men det går litt saktere enn det som er standarden, og når han skriver er det mer feil. Herr Blå sier at i den senere tiden går det nesten fortere å lese engelsk, alt han gjør på jobb og

på data er på engelsk. Han tenker at dette kan ha noe med den globale verden vi lever i nå, at han er så god på engelsk.

Han jobber fortsatt aktivt i Dysleksiforbundet sitt lokallag hvor han bor, her er han med å drive motivasjonskurs. Han sier han treffer andre som har det mye tyngre enn han med dysleksien, og at det gjentakende problemet for de fleste er mobbing. Ofte mer hos gutter enn hos jenter slik han har erfart det. I lokallaget har de også datakurs for voksne med dysleksi, han sier at det er en stor del av dem som har støtte fra NAV.

I dag bruker han ingen dataprogrammer som hjelpemiddel. Han har vurdert om han skal bruke Lingwrite, men han gjør det ikke. Han klarer seg fint med Google translator. Da ser han om det er rett eller galt. Han sier at han leser veldig lite, ikke noe skjønnlitteratur i det hele tatt, men har det siste året lest en fagbok. Han sier det er noe med bøker han fortsatt ikke liker etter skolegangen sin, og at han ikke leser fort nok. Herr Blå liker ikke denne måten å tilegne seg kunnskaper på. Han har prøvd på e-bok, men han syntes ikke dette er noe bedre. Han kan høre på en lydbok, og da kan han gjøre noe annet samtidig.

Herr Blå er en stolt mann, som bruker de hjelpemidlene han kan, og han skjuler ikke at han har dette problemet.

Med tanke på noe mer utdanning så har han lyst til å ta teknisk tegning, eller kanskje ingeniørutdanning, men han har ikke motivasjon til det selv om han ser at det er flere hjelpemidler som kan hjelpe han. Han føler at skole skremmer litt fortsatt. Han var så glad da han var ferdig med videregående og gledet seg til å kunne bruke tiden til det han ønsket. Han liker å jobbe for det firma han er i nå, og ønsker å fortsette å jobbe der. Herr Blå mangler noen få fag for å ha full studiekompetanse, og det kan hende at han en gang vil ta dem opp, men ikke ennå.

Herr Blå tenker også at han muligens kommer til å ta videre utdanning senere i livet, men ikke nå. Han er fornøyd med yrket sitt og ønsker å være der en stund. Han er ikke motivert for noe mer skolegang nå. Bøker skremmer fortsatt noe, og kravene til lesing og skriving. Herr Blå er også den som er flinkest til å bruke tekniske hjelpemidler, noe som hjelper han mye i

jobbsammenheng og som vil kunne hjelpe han for et videre studium om han ønsker. Han er vant til å bruke hjelpemidler og er dyktig i dette.

På tross av at han er god på å bruke hjelpemidler og har, slik jeg oppfattet det, god selvtillit, så har han ikke motivasjon til å ta nye studier nå. Nå er det ikke nødvendig å ta ytterlige skolegang, da han har en jobb hvor han vil og må følge med på utviklingen og derfor vil utvide sin kompetanse. Men sånn jeg forstår det ut fra min problemstilling så henger det fortsatt en del usikkerhet igjen i Herr Blå når det kommer til skolefag og lesing. Det at han sier han ikke har motivasjon til dette tolker jeg som at den indre motivasjonen ikke er til stede. Det er nærliggende å tenke at han da ikke er så trygg på seg selv når det kommer til skolerelaterte situasjoner, noe som ikke er vanskelige å forstå med den mobbingen som han har opplevd (Woolfolk, 2007).

Han ser på seg om et menneske med dysleksi, og har alltid gjort det. Men han tror at om han hadde fokusert mer på skolen, ville han kanskje ha sett på det annerledes. Han sier han har gjort så mye annet som ikke dysleksien har noe innvirkning på og hvor det ikke spiller noen rolle om han har dysleksi eller ikke.

Han har kommet over mobbingen og tenker ikke mer på dette. Han hever seg over det. Herr Blå treffer stadig noen som mobbet i byen, og han traff noen i militæret som mobbet, men han ser at han er langt «over» dem og han sitter igjen med en følelse av at det var han som vant. Han ser at de har det verre enn han nå. Herr Blå syntes dette gir han en god følelse.

Herr Blå ser også seg selv i dag, og hvor mye han har fått til på tross av dysleksien, mer enn hva han ser at tidligere medelever har fått til. Herr Blå har hatt et trygt og godt miljø hjemme der han har kunnet vokse og utvikle seg, han har hatt signifikante andre hjemme som har vært der for han hele tiden.

4.1.4. Herr Lilla

Jeg setter meg i bilen og kjører inn til Oslo for å møte min neste informant. Vi er enige om å møtes på en kafe på Karl Johansgate. Jeg ser etter en mann i midten av 30 årene, i skjorte og afro har han fortalt. Det var ikke så vanskelig å finne han, selv ikke i mylderet av mennesker på en fin sommerdag midt på Karl Johansgate. Vi hilser og prater litt, og jeg sier at vi må finne et rolig sted, siden jeg trenger å ta opp på lyd det han sier på grunn av transkriberingen

etterpå. Han foreslår at vi kan gå til hans kontor for der kan vi sitte i fred. Dette høres flott ut for meg, så vi tar en liten spasertur oppover Karl Johans gate og krysser Stortinget for å komme til hans kontor. Mens vi går forteller han hva han jobber med. Han har en interessant jobb høres det ut som, det kommer fram at han har en bachelorgrad og er utdannet sosionom. Han forteller også mens vi går at han er 33 år, gift og har en sønn på 1,5 år. Mens vi går så tenker jeg at han vet hvem han er og er trygg på seg selv. Denne mannen har selvtillit. Han mestrer livet bra på alle plan og er trygg på seg selv. Hvem er denne mannen med afro 'en? Det tar ikke lang tid før jeg får svar på dette og mine antagelser skal komme til å stemme med hva jeg følte med en gang. Han gleder seg til å være med på dette intervjuet, og han har helt klart tenkt mye på hva det vil si å ha dysleksi, både som barn og som voksen, i yrkeslivet og privat. Dette er en meget intelligent og reflektert mann, det merkes fort.

Herr Lilla begynner med å si at han mener familie er det avgjørende, at man kan ha mange problemer, men det kan fortsatt gå bra om man har en god familie rundt seg som støtter og er der. Dette er han helt overbevist om.

Herr Lilla har hatt en mor som har stått på for sin sønn. Hun har jobbet med han etter skolen med skolearbeidet og har sett muligheter. Hun har hatt muligheter til å hjelpe og når skolen ikke gjør noe med saken, så tar mor tak og får Herr Lilla testet. Hun kjøper også inn data til han siden skolen ikke har maskiner. Herr Lilla har fått støtte av de nærmeste og det ser han på som helt avgjørende for at han har klart seg bra. Han er trygg på at familien er der og får anerkjennelse for det han gjør av mor og besteforeldre. Herr Lilla har rett i at støtte fra familie er av stor betydning. Vi har sett det fra flere undersøkelser presentert i denne oppgaven. Det som er flott å se er at Herr Lilla er seg selv bevisst dette. Det er mulig at han har tenkt mye på dette i voksen alder. Som utdannet sosionom er han reflektert i forståelsen av familiens betydning for et menneske i sin helhet.

Hans dysleksi ble oppdaget da han gikk i 6. klasse. Før han fikk diagnosen slet han veldig på skolen, han forteller at han kunne øve på gangetabellen på kvelden og kunne den, da han kom på skolen var det som han aldri hadde sett den en gang, det var helt borte. Han kan fortsatt ikke gangetabellen, men har heller ikke prøvd å finne ut om han kan. Han sier at han finner det vel ut når sønnen begynner på skolen, og han skal hjelpe til, han drar litt på smilebåndet.

Men så sier han at han føler at han har blitt bedre med årene, så han er ikke redd for det. Han sammenligner det med at, om han hadde mistet en fot så hadde han ikke vært redd for å løpe, men det ville vært vanskeligere for han å løpe, men han ville fortsatt å prøve å gjøre det. Han ler litt og kommer tilbake til de første årene på barneskolen, han sier at det var en utfordring for hele familien.

Herr Lilla får diagnosen sin relativt sent i skoleårene i, 6. klasse, og forteller at livet ble helt forandret etter at han fikk en diagnose. Det er for mange en veldig lettelse å få satt et navn på problemet, og ikke minst få bekreftet at man har et reelt problem og ikke «bare er dum». Om tiden før diagnosen sier Herr Lilla:

Det var mye kranling og mange tårer. De prøvde og prøvde, men ingen forsto hvorfor Herr Lilla ikke tilegnet seg kunnskapen. Heldigvis så hadde han en familie som tok grep, når ikke skolen gjorde det. Skolen trodde det var fordi han hadde skilte foreldre. Det kommer fram senere i samtalen at hans foreldre skilte lag da han var 1 år gammel. Herr Lilla forteller også at han kommer fra Trondhjem, det er ikke noe i hans språk som røper at han er derfra. Han ble nå satt i en gruppe med en annen elev som skolen mente ikke lærte fordi de hadde skilte foreldre. Det var en assistent som hadde denne gruppen. Når klassen hadde norsk og matematikk så måtte de ut med assistenten i gruppen på to og ha gymnastikk.

Skolen svikter Herr Lilla her, og viser veldig liten forståelse for problemet. Dette fører til at hans mor tar han med til privat utredning. Igjen ser vi problematikken som Humphrey (2003) tar opp rundt manglende kompetanse i skolen. Uten en ressurssterk mor, kunne Herr Lilla ha risikert å gå gjennom hele grunnskolen uten å få hjelp for sin dysleksi. I barneskolen ble han tatt ut av timer, sammen med en annen gutt med skilte foreldre, hvor de fikk undervisning av en assistent.

Spesialundervisning og tilpasset opplæring blir viktig for Herr Lilla fra ungdomsskolen og videre, etter at diagnosen er stilt. Han poengterer blant annet at de fulgte pensumet, men at det ble tilrettelagt for ham. Det er tydelig at ungdomsskolen tar diagnosen på alvor, og gir god oppfølging. Herr Lilla forteller at han etter diagnosen fikk tilgang på datamaskin, lydbøker og tilrettelagt undervisning. Det ble også en lettere hverdag hjemme, da skolen satte en grense på en time for leksearbeid pr. dag.

Nå er ikke tilpasset opplæring noe som er forbeholdt elever med en diagnose. Så det skulle ikke være nødvendig å vente med dette frem til ungdomsskolen. Barneskolen har her valgt å sende Herr Lilla ut av timene med en assistent, på helt feil grunnlag, samtidig som at undervisningen ikke ble tilpasset slik lovverket krever (Opplæringslova § 1-3). Nå kan det slik Nordahl og Overland (2015) skriver gjøres gjennom spesialundervisning, men å ta elvene ut med en assistent uten et pedagogisk opplegg, vil ikke kvalifisere som tilpasset opplæring.

Herr Lilla ler litt og rister på hodet. *Herr Lilla kommer fra et hjem med gode ressurser og svært godt utdannet mor og besteforeldre. Han er vokst opp i en generasjonsbolig.*

Det er tydelig at dette har hjulpet han, ved at han visste at de var der og støttet han. Familien viste han at han var god på mye og bygget opp under dette og støttet han her. Disse sitatene fra informanten mener jeg blir underbygget av Undheims (2008) undersøkelse, hvor det vises til familiens betydning for elever som sliter med dysleksien. Herr Lilla er selv veldig bevisst familiens betydning. Som vi ser har Herr Lilla vokst opp i en familie med god utdannelse, hvor han har fått mye trygghet og støtte. Viktigheten av dette for å lykkes på skolen og livet generelt, har vi sett utdypet både av informantene selv og i flere studier fra inn og utland (Undenheim 2008). Vi finner det også hos Maslow, hvor trygghet kommer som andre trinn i hans behovspyramide.

Mor tar han til privat utredning når skolen ikke gjør noe og hun ikke forstår hvorfor sønnen ikke lærer på skolen. Under denne utredningen kommer det fram at han har dysleksi, og at han ikke lærer bare ved å sitte og følge med på tavlen eller lese. Når mor kommer med den private utredningen til skolen, får han lydbøker og blir henvist videre til PPT i kommunen for ny utredning som bekrefter at han har dysleksi. Når han da kommer på ungdomsskolen, får han lydbøker, data og tilrettelagt undervisning i fagene og spesialundervisning ute med en spesialpedagog i norsk. Han sier at de fulgte pensumet, men at det var tilrettelagt for han. Herr Lilla kommer med en digresjon, han husker fra barneskolen at en av assistentene sa til han; om han ikke lært dette i maten så kom han til å havne på gaten. Dette utsagnet har festet seg, han kommer aldri til å glemme det. Han husker at han gikk hjem til sin mor og fortalte det, og da bestemte mor seg for å ta virkelig grep. Denne uttalelsen kom før han hadde fått diagnosen dysleksi.

Etter at han fikk diagnosen fikk han datamaskin, lydbøker mm. Han sier at det var en verden før og en etter diagnosen. Med diagnosen så fikk han også spesialundervisning. Det var helt avgjørende for han å få denne diagnosen. Før hadde han brukt hele kvelden på lekser sammen med moren, men nå fikk han beskjed fra skolen om kun å jobbe en time med leksen. Det å vite at han kun skulle jobbe en time med leksen var en befrielse for han. Da hadde han noe å forholde seg til, og han fikk hjelp av mor eller besteforeldre til å jobbe effektivt en time, da kom han så langt han kom, og det var greit for alle. Han sier at det var så stor forskjell på de to tidene at det er helt merkelig. Han hadde så stygg håndskrift at lærer klarte ikke å tyde det han skrev, håndskriften er fortsatt ikke bra. Så det å få datamaskin var helt avgjørende for at skolen skulle forstå det han skrev. Han fikk datamaskin rett etter at han fikk diagnosen. Herr Lilla bruker stavekontrollen på Word. Jeg spør om han har brukt andre retteprogrammer. Herr Lilla sier at det ikke var kommet ennå, men han har aldri brukt noe mer enn Word. Han har ikke fått tilbud om noe annet, han tror han ville ha brukt det om han hadde fått tilbud om et annet retteprogram. Det gikk greit med bare Word for han, han var fritatt for sidemål og kunne fokusere på bokmål. Han forteller at ungdomsskolen har vært flink til å fokusere på det han var god i og ga han mestringsfølelse på dette. Han er veldig fornøyd med disse årene på skolen. Etter ungdomsskolen blir han søkt inn på en spesialscole, sier han. Jeg lurte på hva han mener med dette og hva slags skole dette var. Han forteller at kokk -og stuertskolen i kommunen hadde en spesialklasse som alle som søkte på særskilt grunnlag kom inn på, uansett vanske. I senere tid har han fått vite at han gikk i «mongoklassen», men i utgangspunktet hadde denne klassen / linjen et godt rykte. Den skulle være bra for dyslektikere, det var den jo også, som han sier. Han husker ikke dette som noe hyggelig, de fleste som var i klassen var gutter med atferdsvansker, og noen av dem i sterk grad, han hadde jo ikke atferdsvansker. Noen av guttene i klassen var også eldre og han husker dette skoleåret som ganske skremmende. Men det var veldig gode lærere i den klassen forteller han; han tror nok at de hadde satt inn de beste spesialpedagogene sine her. Det var to lærere på 10 elever og lærerne var veldig tett på elevene. I denne klassen fikk han 4 og 5 i karakterer og opplever fra medelever i denne klassen å bli truet for at han fikk så gode karakter. Han ler og sier at det var jo bare helt absurd, fra å gå fra 2-3 og så etterpå få gode karakterer og så bli truet. Noen av de andre elevene faller fra, så dette året på videregående lærer han mye, for de arbeidet ofte 1:1 med læreren. Han syntes det var supert for de lærte så mye, og da særlig norsk. For han så var nok dette året avgjørende, sier han, for at han kom seg igjennom videregående og kom til å ta høyere utdanning. Ikke minst at han gikk ut av videregående med et greit snitt på karakteren.

Det første året var yrkesfag for å bli kokk, men han ville ikke bli kokk. Etter det første året kom han seg over på en annen linje med yrkesfag for så å ta påbygning med studiespesialisering. Igjen sier han at han var heldig med norsklæreren det siste året med studiespesialisering. Det er jo litt heftig for en med dysleksi og ha så mye norsk.

På videregående starter Herr Lilla på «kokk og stuert-linjen», som ble anbefalt for elever som søkte på særskilt grunnlag. Her skryter Herr Lilla av lærerne der, og han mener de nok har satt inn de beste spesialpedagogene sine. De hadde to lærere på ti elever, og det ble mye 1:1 undervisning. På grunn av dette, og antagelig en god dose egen motivasjon, fikk Herr Lilla gode karakterer (4 og 5' ere) dette året. Vi ser fra undersøkelsen til Roeser og Eccles fra 1998, at hvis elevene følte de hadde positiv støtte og holdning fra lærernes side, økte dette elevenes motivasjon for læring og læringsutbyttet. Dette stemmer med beskrivelsene til Herr Lilla fra første året på videregående.

Herr Lilla ser ut til å ha utviklet et godt selvilde opp gjennom årene. Han har lært seg å takle livet med dysleksi på en god måte, både gjennom den viktige støtten hjemmefra, men også gjennom større forståelse og støtte på ungdomsskolen og videregående. Han sier blant annet at:

«... ungdomsskolen har vært flink til å fokusere på det han var god i og ga han mestring på dette. Han er veldig fornøyd med disse årene på skolen.»

«Igjen sier han at han var heldig med norsklæreren det siste året med studiespesialisering. Det er jo litt heftig for en med dysleksi og ha så mye norsk.»

Lærer var overasket over hvordan han kunne komme inn på den linjen; han var svak i grammatikk. Herr Lilla har prøvd flere ganger å lære seg grammatikk, men det sitter ikke. Han kan reglene og har pugget dem mange ganger, men det sitter allikevel ikke. Han sier han har nok fått en form for sperre på det nå. Han ler litt og sier han klarte seg igjennom det året med påbygning og fikk helt grei karakter i norsk. Herr Lilla sier at det han tror hans dysleksi har gitt han er evnen til å spille på det han er god på, og ikke bruke så mye energi på det han ikke er god på. Han sier han ser etter andre måter å gjøre ting på og hvordan gjøre det for å nå målet. Etter videregående skole så har han vært i sivilteneste og prøvd litt forskjellig før han bestemte seg for å begynne å studere til sosionom på høyskolen. Her forsto han tidlig at han ikke kom til å få noe gode karakterer for han fikk masse kommentarer fra lærer på språk mm.

Han leverte attest på at han hadde dysleksi, men opplevde at det ikke hjalp, og han følte at det var som om de hadde fordommer der. Han vet ikke hva det var. Han bestemte seg for at det ikke var noe poeng å sitte og skrive masse, for han kom ikke til å få noen uttelling for det i form av gode karakterer, så han lurte på hva han skulle gjøre, og han bestemte seg for å se på det annerledes og bruke det han var god på. Han engasjerte seg masse i studentpolitikk og flere andre verv. Han tenkte at dette kan jeg putte på CV 'en etterpå, siden han ikke ville få de gode karakterene. Dette var en måte å skille seg ut på når han senere skulle ut og søke jobb. Om ikke, så tenkte han at her ville de bare se en dyslektiker som har dårlig snitt når han var ute og søkte jobb.

Det har blitt nevnt flere steder gjennom denne oppgave at personer med dysleksi ofte finner seg ulike strategier for å overkomme vanskene sine. For Herr Lilla har det å fokusere på det han kan, og ikke legge så mye energi i det han ikke behersker så godt, blitt en strategi han har tatt med seg videre i livet som voksen.

På høyskolen ble dette en viktig strategi, da han igjen opplevde manglende forståelse og hensyn rundt dysleksien blant lærerne. Han valgte derfor å engasjere seg i studentpolitikk og andre verv på skolen, fremfor å slite seg ut med oppgaver han uansett ikke ville få full uttelling for.

Her ser vi nok også et utslag av det Bru (2008) skriver om personligheter, og hvordan individet takler utfordringen rundt dysleksien er avgjørende for om de utvikler emosjonelle vansker. Herr Lilla virker å ha sluppet unna dette helt, og kan nok takke både egen personlighet og omgivelsene både hjemme og på skolen, for dette. Det er tydelig at holdningen til egen dysleksi og hvilke strategier man velger for å håndtere utfordringene, vil være avgjørende for både hverdagen og fremtiden til den enkelte.

Herr Lilla er veldig bevisst på at han ønsker å være åpen om sin dysleksi, også på jobb. Her hjelper det selvfølgelig at han i utgangspunktet har en god selvtillit. Herr Lilla viser ikke til noe av den angsten som Gabrielsen (2008) snakker om, og mener heller ikke at man skal føle seg dum selv om man har en vanske som dysleksi. Gabrielsen skriver også om hvordan noen opplever det som negativt å stå frem på arbeidsplassen, og at det har blitt brukt mot dem. Samtidig sier han at andre har vært mer heldige, og blitt møtt med støtte og tilrettelegging på

jobb. Herr Lilla forteller at han hadde en jobb hvor det ble pirket mye i språket, og han lar seg provosere av «språknarsissister». Allikevel lot han seg ikke knekke. Han valgte å bytte jobb, men valgte samtidig å gå inn i en ny jobb med mye skriving. Her trives han godt, får god støtte, og han innrømmer at han både liker å skrive og å få utfordringer. To personlighetstrekk som nok har vært avgjørende for at han kan ha den jobben han har.

Han tror kanskje at dysleksien også har gitt han det at han bare bestemmer seg for at nå er det bra nok, han sitter ikke og pirker i det. Tid var ikke en faktor som gjorde at oppgavene ble bedre. Han sier at det ikke var noen korrelasjon mellom tid og innsatts, dette fikk han også støtte i hjemme.

Den jobben han har nå er den jobben han har hatt som det er mest skriftlig arbeid i, her skriver han søknader og artikler til nettsiden som jobben har. For å få denne jobben så var en del av intervjuet å skrive en tekst. Han ønsket seg denne jobben og bestemte seg for at han skulle ta utfordringen. Han har i grunnen ikke vært redd for å skrive, sier han. Et annet sted han jobbet tidligere hadde han en sjef som var mer opptatt av språket og pirket på han hele tiden, dette ble han noe stresset av og følte at uansett hvordan han skrev, var det feil. Han mistet helt gleden og ønske om å skrive de rapportene han måtte skrive, og ønsket seg derfor bort fra denne jobben. Han merket at han i den jobben fikk litt «skrivesperre». Om noen kommenterer nå at de ikke forstår hva som står, så opplever han at det er en kommunikasjon om dette og ikke pirk, og det er greit. Jobben er utfordrende med en del skriving, men han liker utfordringen, han er veldig glad for at han har tatt denne utfordringen. Før var det «mer skummelt», og den barrieren er han over, og han syntes det er gøy å skrive. Han sier at ja, det skal være riktig skrevet, men man må jo prøve, og når man vet hvorfor det er skrivefeil så går det som regel greit.

Jeg lurer på om han ikke kan føler seg litt «dum»? Herr Lilla smiler og sier nei, han vet jo at han ikke er det. Han vet at det er mennesker som tror de er dumme på grunn av dette, men han synes det er helt feil at en hel gruppe mennesker skal være avvist fra det offentlige rom bare fordi at de er redde for å bli tatt for noen skrivefeil eller kommafeil. Greit om setningen forandrer mening, men da kan motparten spørre på en fin måte, hva mente du her? Han mente at sånne «språknazier» som han kaller det, bare er stygge og slemme og mobbere. Han blir kjempeprovosert av dette sier, han, det er ikke en nasjon i forfall om noen skriver noen ord

feil. Med en statsminister og mange næringslivstopper som har dysleksi så er det ikke et så stort handikap, det går stort sett bra.

Vi snakker litt sammen om at det virker som om enten går det bra eller så går det virkelig ikke bra for personer med dysleksi. Herr Lilla sier at han tror det har med familien og med det å bli sett av medmennesker. At lærere er medmenneskelige og ser personen. Kanskje er det en lærer som ser deg og tar den ekstra telefonen. Det å våge å bry seg om andre, opplevde han fra ungdomsskolen og videre.

Jeg lurte på om han har blitt mobbet på skolen. Han smiler og ler litt, han var den eneste på skolen og i nærmiljøet der de bodde som hadde litt farge i huden og han gikk på skolen i den tiden da «MOT» var veldig i skuddet i Trondheim. Det var vel heller «overintegrering» på skolen av en gutt som var halvt norsk og halvt nigeriansk og som i tillegg hadde skilte foreldre. Så på skolen ble han veldig beskyttet.

Herr Lilla har som Undheim (2008) sier gode foresatte og familie som er der og støtter. I forhold til Maslows behovspyramide har også Herr Lilla dekket de fleste punktene.

Han er vokst opp hos sin norske mor og norske besteforeldre. Herr Lillas far bor ikke i Norge. Der han vokste opp var i nærheten av NTNU så mange i nabolaget hadde høyere utdanning og også hans norske familie. Han er ikke fremmed for at dette kan være en faktor for at han har lyktes, i hans hjem var det mange hyllemetere med bøker. I dag leser han en del, men liker best faktabøker og faglitteratur. Skal han lese så må det være «To the point». Han bruker ikke lydbøker. Han har ikke hatt roen til å sette seg ned for å høre, da vil han heller lese selv.

Han har aldri skyldt på dysleksien, han har heller brukt dysleksien på andre måter, han sier det ikke som det første han gjør. Men på høyskolen opplevde han at ting ikke ble greit, og da sa han fra. Han sier han ville ha vært utmattet i dag om han skulle prøve å skjule det, så det har han ikke giddet å gjøre. Nei, man må spille med åpne kort, og så får folk heller si at han er flink som har klart det med dysleksi. Da svarer han som regel jaja. Han sier også at han tror han har ganske god selvtillit generelt, men han vet ikke hvor den kommer fra. Det er greit å søke utfordringer, men man bør jo søke en jobb som man vet at man kan få ganske bra til. Det er fortsatt en del ord han sliter veldig med å skrive, men det er jo i dag så mange programmer

som man kan slå opp i for å få hjelp, dette bruker han. Noen ganger har han sittet og terpet på ord han ikke kan for å lære dem, men det bare sitter ikke. Han syntes dette er interessant. Enda så mye kan han har øvd på ordene så får han det ikke til. Enkelte ganger så omformulerer han hele setningen for han husker ikke hvordan et ord skrives. Han klarer å finne det rette ordet når han ser dem foran seg, så stavekontrollen hjelper veldig, og han tror han er visuell sterk. Informasjon som skal leses går bra og han er flink til å lese og skimme igjennom tekster på jobb. Han leser nok ikke like fort som de andre, men han henger ikke så langt bak at han blir stresset av det. Hans største hinder er skrivingen og ikke lesingen. Dette er merkelig sier han for han liker å skrive og uttrykke seg skriftlig, og han skriver masse og lange tekster. På jobben så korrekturleser han engelske tekster for kollegaer. Han har ikke noe problem med engelsk i det hele tatt. Han tror kanskje det har noe med at hans nigerianske pappa snakket engelsk med han, sammen med TV og data. Han har alltid likt data og teknologi, hvor alt er på engelsk. Siden han kom fra en ressurssterk familie så hadde moren kjøpt en datamaskin til han tidlig og der satt han og leste og lærte. Hans mor har også vært god i engelsk og var språkinteressert så han er sikker på at det har hjulpet han. På denne jobben er det en del faglig engelsk og han har ikke noe problem med det. Han er ikke noe mer redd for å skrive engelsk enn norsk.

Han kommer tilbake til at han tror han har vært veldig heldig med familie og venner. Han har tatt en Bachelorgrad som sosionom. Han leker etterhvert litt med tanken på å ta en mastergrad, men han vet ikke helt innenfor hva ennå. Men han kommer til å gjøre det en dag, det er han sikker på. Han skal ikke slutte å utfordre seg selv bare for at han har dysleksi. Han sier at hans dysleksi er blitt bedre med årene, og han får til mer og mere. Derfor tenker han «hvorfor ikke?», selv om han ikke fullfører så vil han jo lære noe og tilegne seg ny kunnskap. Han ser forskjellig på det å stryke på eksamen og det å ha lært noe. Det er da mange som ikke har fullført og ikke har det bra, men det har **han** på tross av dysleksien. Han er ikke redd for å utfordre seg, han kan ikke la dysleksien hindre seg selv, da vil han gå glipp av mange muligheter, og det vil han ikke. Han tenker hele tiden at han har ingenting å tape på å prøve.

Han har en sønn i dag, og han kommer til å bli en tigerpappa. Han har ingen tro på den offentlige skolen og at skolen kan noe om dysleksi. De ser på andre ting før de ser på dysleksi. Hans barn skal ikke gå igjennom det samme som han de første skoleårene. Han kan ikke la dette bli tilfeldig i forhold til hvilken lærer sønnen vil møte i skolen.

Når jeg spør om hvilke strategier han bruker, så vet han ikke det. Han sier han har vært på alle forelesninger og har brukt lærerne mye. Når han leste «gullet han ut» og skrev notater på datamaskinen. Han tror kanskje at han har god hukommelse. Han leser mye aviser og artikler, men bøker leser han ikke.

5. Konklusjon og oppsummering

Jeg ønsket med denne oppgaven og belyse problematikken rundt dysleksi og tilleggsvansker, og hvordan det emosjonelle kan påvirke dyslektikeren, gjennom mine informanter. Ved å skrive deres historier som narrativ får jeg fortalt deres historie med tykke beskrivelser og belyst noe av denne problematikken. Det er gjort noe forskning på dette, men så langt jeg kan se har det vært mer forskning på dette i andre land enn det har vært her i Norge. Det betyr ikke at det ikke er forsket på, og at man ikke har øynene mer oppe for denne problematikken nå, enn tidligere. Vi har blant annet undersøkelsen «Barn i Bergen» en doktoravhandling av Sætre (2009) og Undheims (2008) forskning.

Jeg har i utgangspunktet, før jeg begynte å jobbe med denne masteroppgaven, med meg mine egne erfaringer, holdninger og oppfatning på området gjennom mitt arbeide i skolen og egenerfaring. Allikevel har jeg fått meg noen overraskelser underveis i denne prosessen. Både via det informantene har fortalt, og at jeg under prosessen har møtt meg selv i døren flere ganger, både positivt og negativt. I denne delen vil jeg komme med en konklusjon om hva jeg har funnet i denne undersøkelsen. Her vil jeg ha en diskusjon om funnene, mine tanker og hvordan samfunnet er lagt opp i dag. Hvordan skolen kan jobbe mer med å hjelpe til og også forebygge vansken og utfordringene det innebærer å ha lese – og skrivevansker / dysleksi. Mine tanker om spesialundervisning opp mot tilpasset undervisning. Hva gagner eleven best og hva gjør vi i dag i skolenorge.

Da jeg begynte å analysere det som er kommet fram fra mine informanter. Ser jeg at det er noen ting som er fellesnevner for dem alle fire. De snakker alle om hvor viktig familien har vært for dem, og fortsatt er. Det er en av informantene som ikke har fått støtte av sin mor, men hun snakker allikevel om hvordan det kunne ha vært om hun hadde fått det, og hvor heldige de er de som får det. De tre andre forteller hvordan de har fått støtte og hjelp i skolen til lesingen av pensum fra foresatte. Hvordan foresatte også har jobbet for barnet sitt i dagens skole. Hvordan de har stått på for å få hjelpemidler, tilpasset undervisning og eventuelt spesialundervisningstimer til barnet sitt. Hvordan foresatte har bygget dem opp på andre områder som de er gode på, heller enn at det blir fokusert på det som de ikke er gode på eller ikke får til, nemlig lesingen og skriving. Hvordan foresatte har vært der under hele skolegangen og støttet og fortsatt er til stede.

Selv har jeg fått masse støtte fra foresatte og familie og ser betydningen av dette. Familie som har jobbet med meg på fritiden, både med lesing og med å støtte mine sterke sider, både innen skolefag og på hobby basis. Det har vært viktig å vite at de var der og støttet. Det å også kunne velge hva jeg ønsket å utdanne meg til uten at det var stress om at man måtte det ene eller det andre. Det å få denne søtten og det å vite at man er bra nok som man er, hjelper for selvfølelsen, som har fått mange knekker opp gjennom årene. Både for at man ikke har fått til det samme som andre, og at leseutviklingen har gått mye saktere. Min far har den samme utfordringen, han har derfor jobbet masse med meg for at jeg ikke skulle oppleve det samme som han. Jeg må derfor ut fra egen erfaring, si meg svært enig med mine informanternes uttalelser om at familie er viktig. Man kan komme langt når de er der som støtte, og som vi har sett, underbygges dette også av en rekke norske og utenlandske undersøkelser som Undheim (2008) og Hellendoors og Ruijsenaars (2000).

Det er viktig at barnet/ eleven vet at foresatte er til stede og støtter henne eller han. Det er ikke alltid at foresatte kan eller skal hjelpe til så mye hjemme med skolearbeidet. Som vi har sett fra tidligere forskning som er gjort rundt dette, ser vi at det viktigste er at foresatte er støttende rundt problematikken. Det er mange måter å være støttene på, for noen kan det bety at de bygger en opp på andre arenaer enn skole. Det kan være å hjelpe til med skolearbeidet, eller lese for dem. Personlig mener jeg at det er viktigst at de er tilstede for barnet, og at barnet vet at de kan komme til foresatte med alt, og at de er støttende. Det er ikke alle foresatte som kan hjelpe til med skolearbeidet, eller de kan slite med det samme problemet og det derfor kan være vanskelig å hjelpe til. For noen foresatte kan det kanskje komme opp mange dårlige minner fra skolen som gjør sitt til at de ikke klarer å hjelpe. For at foresatte skal kunne vite om viktigheten rundt dette, er det etter min mening lærers jobb å fortelle dem dette under en utviklingssamtale. Dette betyr da også at lærer må ha kompetanse om dette.

Det at man har trygge omgivelser og trygghet er noe som Maslow også viser i sin behovspyramide. Maslows teori går ut på at denne tryggheten må være tilstede for at man skal vokse og utvikle seg. Vi kan ikke ta forgitt av alle foresatte sitter med denne kunnskapen og tenker på dette. Jeg er ikke av den oppfattelsen at foresatte ikke vil sitt barns beste og at de ikke er der for dem, men det er ikke sikkert at de er innforstått med hvilken betydning de egentlig har når det kommer til det å støtte sine barn. Denne støtten har mye å si for barnets utvikling av selvbylde og motivasjon for videre læring. For at det skal lykkes for elevene i

skolen er det viktig med et godt hjem -skole samarbeid. Herr Lilla sier noe om at det var godt når skolen satte en begrensning på hjemmearbeidet. Det gjorde også sitt til at hjemmeforholdene ble bedre for mor og sønn. Det finnes en rekke undersøkelser som støtter opp om denne viktige rollen til de foresatte. Vi så at både Wilkonson og Walford, og Sund og Wichstrøm snakker om en trygg tilknytning til foreldrene, og hvilken rolle dette har for barnets psykiske helse og stressnivå (Undheim, 2008). I Undheims undersøkelse fra 2008 er det også mange av informantene, som i likhet med mine, rapporterte viktigheten av foreldrenes støtte og at de ville hatt større problemer i dag hadde de ikke hatt denne støtten i oppveksten. Hellendoorn og Ruijsenaars (2000) hevder at foreldrenes rolle til og med er viktigere enn lærerens.

Når da man leser historien til Fru Grønn som ikke har fått den støtten fra mor som de andre informantene har fått av sine foresatte, er det tydelig at dette har satt dype spor i henne. Fru Grønn er også den eldste av informantene, så det var også en annen tid og andre holdninger da hun gikk på skolen, men Fru Grønn er nok den av informantene som sliter mest, både før og nå.

Mobbing er ikke noe som skal aksepteres. Selv har jeg blitt ledd av i klassen når jeg måtte lese høyt, noe jeg som regel slapp unna, men det hendte jeg måtte. Jeg har aldri sett på meg selv som et «mobbeoffer», men at jeg ble ertet (som jeg kaller det), ja det har jeg blitt. At jeg også føler redselen og stressen inni meg som Fru Rød snakker om, og som man oppfatter at de andre også gjør, uten at de sier det, når situasjoner oppstår hvor jeg må lese høyt, eller bli fort ferdig fordi noen venter på at jeg skal bli ferdig. Høytlesning skaper ofte en meget stressende situasjon, og man kjenner angsten inni seg, hvordan den kan vokse og bli ubehagelig. Bru (2008) snakker også om høytlesning og hvordan dette kan føre til angst. Dette er en sårbar situasjon hvor man må blottlegge seg selv, alle hører det og man kan ikke lenger skjule det. Carroll mf. (Bru, 2008) sier at det er økt hyppighet av angst og depresjoner blant mennesker med dysleksi.

Under samtalene med informantene kommer det fram at mobbing er noe enkelte av dem har vært utsatt for. Det er varierende hvordan mine informanter har opplevd dette og hvordan de ser på dette i dag. Thompsons mf. (1994) dokumenterte for over 20 år siden at mobbing av lesesvake elever er utbredt. Fru Grønn og Herr Blå har helt klart vært utsatt for mobbing. Fru

Rød har også opplevd latteren, men ønsker ikke å se på dette som mobbing. Herr Blå mener nå i ettertid at grunnen til mobbingen antagelig var at han fikk en PC. Dette var ikke helt vanlig i skolen ennå sier han. Han hadde noe som ikke alle hadde, men som flere sikkert ønsket seg.

Alle bortsett fra Fru Grønn har hatt positive signifikante andre (Mead), i nær familie. Selv husker jeg lite fra barneskolen, men hadde fantastiske og forståelsesfulle lærere på ungdomsskolen. Som Undheim (2008) og Roeser og Eccles (1998) sier, så har lærere en stor betydning for den emosjonelle utviklingen, og da særlig for utviklingen av depresjon. I mitt tilfelle stoppet ertingen og det å bli ledd av i klassen ved høytlesning, på ungdomsskolen, men det skal vel også sies at jeg tok igjen ved å slå.

Selv om de fleste i den norske skolen i dag nok anerkjenner dysleksi som en reell diagnose og problem, ser vi nok også her en manglende kompetanse i forhold til hvordan dette bør møtes på best mulig måte i skolen. Her er det viktig med en god kommunikasjon og samarbeid mellom spesialpedagogene på skolen og de øvrige lærerne og ledelsen.

De elevene som møter en holdning, hvor diagnosen møtes med skepsis, vil selvfølgelig bli påvirket av dette. Det kan blant annet gi en usikkerhet og mistillit mellom aktuelle lærer og elev. Det vil også kunne påvirke elevens selvbylde, og kanskje vil eleven selv begynne å lure på om diagnosen er reell eller om han eller hun bare ikke er dyktige nok. Jeg har selv ikke opplevd at lærerne mine ikke trodde på at jeg hadde dysleksi, eller ikke hadde tro på diagnosen. Jeg har derimot opplevd negative holdninger fra lærer, som mente «det var fint jeg kunne håndtere en klut».

Om vi også leser boken til Jens Bjørneboe om «Jonas», så kan vi muligens trekke noen sammenhenger. Jonas sluttet å tisse i sengen den dagen han fikk en lærer som forsto han og ikke presset han, men som så hans sterke sider og så han som et helt menneske. Han presser ikke på det med lesingen, men lar det komme sakte og sikkert. Jonas er ikke lenger redd for å gå på skolen og redd for å bli plaget eller å måtte lese høyt. Han blir ikke presset på det som er vanskelig for han

Frykten dyslektikere kan kjenne på i forhold til det å skrive feil kan påvirke hele skriveprosessen og noen ganger ødelegge den. For den som har vent seg til å sjekke skrivemåten på nesten alle ord, som kontinuerlig retter seg selv, og som mer eller mindre hele tiden leter etter alternative ord det ikke er vanskelig å skrive, glemmer man fort at skrivingen handler om å formidle et budskap. Det å kunne flytte oppmerksomheten fra ordnivå til meningsnivå er en viktig mestringsstrategi.

Vi som lærere må gi eleven den tryggheten de trenger for å holde fast på hva de vil formidle, og formidle at budskapet alltid er viktigere enn formen. For at lærer skal kunne klare å få til dette så vil det være veldig viktig at lærer har en god relasjon til eleven. Eleven må føle at den kan stole på lærer og at læreren mener det den sier. En støttende lærer bidrar som oftest til at eleven har større utholdenhet når det stritter i mot.

De fleste av oss har opplevd hvordan det er å være motivert for en oppgave eller et stykke arbeid, kjenne hvordan man beveger seg bevisst mot et mål, eller jobber hardt for å nå målet selv om man synes at oppgaven eller arbeidet er kjedelig, eller vanskelig. Hva får oss til å gjøre det? Noe av forklaringen kan være drifter, sosialt press, behov, interesser, nysgjerrighet mm (Woolfolk, 2007, s.275).

Fru Rød og Herr Lilla liker godt å lære og de liker begge to å skrive på tross av dysleksien. De har begge to tenkt at de muligens kommer til å ta en mastergrad en dag, skolen skremmer ikke. Både Fru Rød og Herr Lilla har i dag en bachelorgrad.

Det er alltid lettere å motivere seg for noe man ønsker å oppnå enn noe som en **må** gjøre, dette gjelder for alt her i livet. Når det kommer til grunnskolen så er det en plikt å gå på skolen, det ligger i lovverket § 2-1 (Opplæringslova). Informantene jeg har snakket med har alle vært interessert i læring og har derfor hatt en indre motivasjon for læring. De har sett nytten og behovet for læring og gleden ved å lære. Når vi tidligere i oppgaven leser hvor viktig læreren er for det emosjonelle for de som sliter, er det viktig at læreren er seg bevisst dette, og prøver å motivere dyslektikeren til å jobbe med utfordringen. Noe som kan være en kvervende oppgave. Jeg tenker at tidlig innsats her er viktig, desto tidligere man kan begynne å hjelpe til, desto større sannsynlighet er det for at barnet vil kunne mestre å få en god selvfølelse. Selvfølelse og motivasjon henger tett sammen. Har man noe følelse for at dette

vil man mestre, så vil motivasjonen for å prøve å få det til komme i større grad. For at man i utgangspunktet skal få eleven til å få selvfølelse og føle mestring, så må oppgaven være tilpasset elevens nivå, så man er sikker på at eleven når målet. Men det skal heller ikke være på et så lavt nivå at eleven ikke har noe utvikling. Det å prøve å nå eleven på interesser vil øke motivasjonen, men er ikke alltid like lett og få til. Om man skal prøve å nå eleven ved å bruke interessene deres, er det viktig at lærerne blant annet jobber godt tverrfaglig sammen.

For å hjelpe eleven ytterligere med motivasjon, så kommer vi atter en gang tilbake til det å ha en god relasjon mellom lærer og elev. Eleven må kunne stole på at lærer er der og støtter i en vanskelig situasjon. For at eleven skal kunne frigjøre resurser til å jobbe med en oppgave, må de være trygge. Thuen (2008) sier at det ser ut som fra forskning at lærer vier elever som de oppfatter som svakere mindre oppmerksomhet enn andre elever. Dette er skremmende å tenke på, og er dette tilfelle så har vi en vei å gå. Her trenger vi alle og gå inn i oss selv og tenke oss om.

Når vi ser hvor viktig relasjon mellom elev og lærer er for elevens læring så er det en tanke at vi kan sitte med samme elev i flere år. Her burde vi kanskje være mer ærlige som lærer og si at vi ikke får til en god relasjon med enkelte elever og kanskje bytte elev. Dette er ikke så lett i en hel klasse, men innen for spesialundervisningen hvor man kan sitte med færre elever i en gruppe burde dette være mulig i større grad. Når dette er sagt, er det en selvfølge at en lærer gjør alt i sin makt til å få en god relasjon til alle sine elever.

I skoleåret 2012-2013 hadde 8,6 % av alle norske grunnskoleelever sakkyndig tilrådning på at de trengte spesialundervisning (GSI,2012). Her er det barn med både generelle og spesifikke lærevesker. Det er altså en høy andel elever som vurderes til å ha behov for spesialundervisning i den norske skolen. For noen er det viktig og rett at de skal ha spesialundervisning, men det at tallet er så høyt får meg til å lure på hvem som får denne spesialundervisningen. Ut fra lovverket § 5-1 (Opplæringslova) er det læringsutbytte som er grunnlaget for å bli tildelt spesialundervisning og ikke diagnosen som er avgjørende. Hvorfor må så mange elever i skolen i dag mislykkes i sitt læringsutbytte?

Om vi går tilbake til mine informanter så sier Herr Blå noe om at han fikk spesialundervisning, og Herr Lilla snakker om tilpasset undervisning. Hva er det som gjør at den ene får spesialundervisning og ikke den andre? Jeg spurte ikke Herr Blå om hvorfor han

hadde fått spesialundervisning og ikke tilpasset undervisning da det ikke var det som var mitt fokus i denne oppgaven. Men jeg sitter og undres, da dette var to veldig oppegående menn, og begge hadde dysleksi. Ingen av dem har tilleggsvansker. Slik jeg da tolker dette er det er store forskjeller mellom kommuner, skoler og lærere. Nordhal (2012) snakker om i boken «Bedre læring for alle elever» at det nettopp er store forskjeller i Norges land her. Noen kommuner er flinkere enn andre til å tilpasse undervisningen, og derfor har de lite spesialundervisning. Herr Blå og Herr Lilla kommer fra forskjellige kommuner, den ene i sør og den andre lenger nord. Skal det være så stor forskjell på hva kommuner eller skolen skal klare å gjøre? Det å ha spesialundervisning er for noen det helt rette, men det kan også gi en del begrensinger ved at man går for lavere måloppnåelse i faget, noe som kan virke stigmatiserende for enkelte. I dag som vi vet at dysleksi ikke har noe med intelligens å gjøre (dersom man ikke har tilleggsvansker som gjør sitt til at man også har andre utfordringer), hvorfor skal da så mange med dysleksi ha spesialundervisning og ikke tilpasset undervisning? Nå er det ikke sånn at alle med dysleksi har spesialundervisning, men jeg stiller meg undrende til at undervisningen ikke kan tilpasses for dem i høyere grad i ordinær klasse. Det kan brukes lydbøker, og det kan brukes mer multiple tekster i undervisningen. Det kan jobbes med læringsstrategier, noe som alle i klassen vil ha utbytte av. Undervisningen kan være mer praktisk og ikke bare teoretisk, gjerne ved bruk av konkrete. Her er det mange lærere som er flinke, men det legges fortsatt mye vekt på lesing og teori i en skoledag.

Når det er sagt så er det flere dyslektikere som trenger å ha spesifikk trening langt opp i skoleløpet fordi det «ikke sitter», og de trenger å øve stadig mer på dette. Her mener jeg ikke at dette skal gjøres med eleven i full klasse, så eleven blir hengt ut. For eksempel kan det hende at en dyslektiker fortsatt trenger å øve på dobbel konsonant, noe som elever i ungdomsskolen bør kunne. Om dette da gjøres i full klasse vil det være lite heldig for den eleven som det gjelder. Eleven trenger allikevel ikke spesialundervisning av den grunn, og derfor miste mye annet. Dette kan heller gjøres ved å ta eleven ut 10 minutter av en time i en periode for å øve. Eller det kan settes opp kurs på skolen hvor flere som trenger å øve på det sammen kan være tilstede. Her er det mange løsninger som kan finnes. For noen kan det være greit å treffe andre med samme problematikk, og ikke sitte der og tro at man er den eneste på skolen med denne utfordringen. Fellesskap kan være en motivasjonsfaktor og en styrke.

Skaalvik og Skaalvik (1996) snakker om dette at elever trenger sine egne mål om de skal lykkes og se fremgang i læringen. Har vi egne mål for elevene? Eller er det bare de eleven som har en individuell opplæringsplan (IOP) som har egne mål? Hva med skolebøkene vi har i skolen i dag? Passer de til alle elever? Her er det masse tekst og mange fremmedord. Er fokusering på fagbøker i skolen den rette måten og ha en tilpasset undervisning på? Et grunnleggende pedagogisk prinsipp er at hvert barn får muligheter til å utvikle sine evner og sitt potensiale. Hvert barn er unikt.

Nå, etter at oppgaven er skrevet, sitter jeg igjen med mye ny informasjon som jeg ønsker å bruke, til å forbedre skolehverdagen til elever med dysleksi på min skole. Det har også kommet opp en del spennende informasjon, utover det som var hovedtema for oppgaven.

Blant annet så stiller Maughan og Langton (2008) et interessant spørsmål, som snur litt på tankene rundt psykiske lidelser knyttet til lesevansker. De spør seg om emosjonelle vansker og atferdsproblemer gjør det vanskeligere å lære seg å lese. I så fall blir det et «høna og egget» problem. Hva kom først?

Et annet interessant aspekt er kjønnsforskjeller. Selv om det ikke kan gjøres noen generalisering på grunnlag av så få informanter, er interessant å se og høre at Herr Lilla og Herr Blå har et godt selvilde, og har bygget dette opp, mens Fru Rød, Fru Grønn og jeg ikke har det beste selvilde. Som sagt kan det ikke generaliseres på grunnlag av et lite antall informanter, men kan kjønn ha noe med dette å gjøre. Er kvinner mer sårbare? Skal kvinner være flinke? Stilles det andre krav til kvinner i dagens samfunn? Fru Rød føler seg mer usikker i dag i jobbsammenheng når hun må skrive, enn hun var på skolen. Om det er forskjell på kvinner og menn her, ville være interessant å finne mer ut av, men det får være en annen oppgave.

Litteratur:

Bøker:

- Alexanders-Passe, Neil (2015). *Dyslexia and Mental Health*. London and Philadelphia. Jessica Kinsley Publishers. S. 69-112.
- Asbjørnsen, Arve (2002). «Dysleksi- teoretiske og kliniske aspekter» i Gjerdrum, Bente og Bjørn Ellertsen (red) *Hjerne og Atferd*. Oslo. Gyldendal Akademiske.
- Aspeland, Astrid. (2009) *Lese- og skrivevansker og psykisk helse. Finnes det en sammenheng mellom lese- og skrivevansker og psykiske vansker hos 10. klassinger? Hvordan kan en eventuell sammenheng forklares?* Høgskolen i Hedmark, avdeling Hamar
- Befring, E. (1998). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bjørneboe, Jens (1984), *Jonas*. Oslo: H. Aschehoug & Co
- Bru, E. (1997). *Mestring av lese- og skrivevansker*. Stavanger. Senter for atferdsvansker.
- Bru, Edvin (2008). «Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen». I. Tønnessen, F.E., Bru, E. og Heiervang, E. (red.) *Lesevansker og livsvansker: om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig Akademisk s.135-144.
- Dalen, Monica. (2011) *Intervju som forskningsmetode*. Oslo. Universitetsforlaget AS
- Gabrielsen, Egil (2008). «Lese- og skrivevansker blant voksne» i Tønnessen, F.E., Bru, E. og Heiervang, E. (red.) *Lesevansker og livsvansker: om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig Akademisk s. 145-157.
- Gabrielsen, E., Heber, E., Høien, T, (2008). *Unge og voksne med lesevansker*. Bryne Stavanger: Logometrica AS
- Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Heiervang, E., & Torsheim, T. (2008). «Lærerrapporterte lesevansker og psykisk helse. Resultater fra Barn i Bergen- undersøkelsen». I Tønnessen, F.E., Bru, E. og Heiervang, E. (red.) *Lesevansker og livsvansker: om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig Akademisk s. 99-109.

- Helle, Inger Bø og Lars. (2010). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Humphrey, Niel (2003). «Facilitating a positive sense of self in pupils with dyslexia: the role of teachers and peers», *Support for learning*, volume 18, s.130-136
- Huxley, Aldous (1933). *Texts and Pretexts: An Anthology with Commentaries*. Harper & Brothers
- Høien, Torleiv (2008) “Dysleksi: Definisjon, årsaksfaktorer, diagnostisering og pedagogiske tiltak” i Tønnessen, F.E., Bru, E. og Heiervang, E. (red.) *Lesevansker og livsvansker: om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig Akademisk s. 19-44.
- Høien, T og Lundberg, I (2012) *Dysleksi: fra teori til praksis*. (5.utg.) Oslo: Gyldendal akademiske
- Kleven, T. A. (2011a) Kapittel 1. «Forskning og forskningsresultater»,
I Kleven, T. A (red), Hjordemaal, F & Tveit, K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Unipub 2011. s. 9- 24,
- Kleven, T. A. (2011b) Kapittel 2. «Data og datainnsamlingsmetoder»,
I Kleven, T. A (red), Hjordemaal, F & Tveit, K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Unipub 2011. s. 27- 34
- Kleven, T. A. (2011c) Kapittel 4. «Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet.» I Kleven, T. A (red), Hjordemaal, F & Tveit, K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Unipub 2011 s. 85 - 101
- Kleven, T. A. (2011d). Kapittel 6. Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet, I Kleven, T. A (red), Hjordemaal, F & Tveit, K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Unipub 2011. s. 123- 137
- Kvale, S., og Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norske Forlag A/S, Oslo
- Larsen, A.K. (2007): *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Bergen.
- Maughan, B. og Langton, E.G. (2008) «Leseferdighet og psykiske vansker» i Tønnessen, F.E., Bru, E. og Heiervang, E. (red.) *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse* – (s. 111-120) Stavanger: Hertervig Akademisk
- Nerheim, Hjørdis (1995) *Vitenskap og kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T (2012) «Elever som mislykkes i skolen». I Nordahl, T (red) *Bedre læring for alle elever*. (s.13 – 31) Oslo: Gyldendal akademiske

- Nordahl, T. & Overland, T. (2015): Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner. Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS
- Nordahl, T og Sunnevåg, A-K (2008). *Spesialundervisning i grunnskolen stor avstand mellom idealer og realiteter*. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 2
- Numan, Ulf (2006) «Livshistoriestudier – life History research” i Fuglseth. K og Skogen. K. (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. (s. 144-155) Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Roeser, R.W. og Eccles, J.S. (1998). *Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment*. Journal of Research on Adolescence, 8, (s. 123-158).
- Rosenberg, M. (1979): *Conceiving the self*. New York: Basic Books
- Sisjord, M. K., (1993) *Idrett og ungdomskultur*. Doktorgradsavhandling, Norges Idrettshøyskole, (s 88--90)
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S (1996). *Selvoppfatning, motivasjon læringsarena*. TANO A.S
- Sætre, Aina. (2009): *Dysleksi og selvoppfatning. En kvalitativ intervjuundersøkelse*. NTNU, Trondheim
- Thuen, E.M. (2008) «Læringsmiljø for elever med lese- og skrivevansker». I Tønnessen, F.E., Bru, E. og Heiervang, E. (red.) *Lesevansker og livsvansker: om dysleksi og psykisk helse*. (s.173-184). Stavanger: Hertervig Akademisk
- Tveit, K. (2011). Kapittel 7. «Historisk forskningsmetode». I Kleven, T. A (red), Hjørdemaal, F & Tveit, K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (s. 139- 178) Unipub
- Undheim, Anne Marie (2008). *Short and long-term outcome of emotional and behavioural problems in young adolescents with and without reading difficulties*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det medisinske fakultet, Institutt for nevromedisin, Doktoravhandling.
- Woolfolk, Anita. (2007): *Pedagogisk psykologi*. Tapir Akademiske Forlag. Trondheim, 3 opplag.

Internett:

Grunnskolen informasjonssystem GSI 2012-2013.

http://www.udir.no/Upload/Statistikk/GSI/GSI_2012_2013_voksne.pdf?epslanguage=no

Helsenett.no, *Psykosomatiske tilstander*

http://www.helsenett.no/index.php?option=com_content&view=article&id=7158:psykosomatiske-tilstander&catid=120&Itemid=533 (Lest: 22.10.2015).

Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2 (Lest 26.03.2016).

Platon; Sitater Sitat: <http://www.sitatter.com/home/statten/sitatter.htm> (Lest. 10.11.2015).

Statped (2015). *Dysleksi (spesifikke lese – og skrivevansker)*. Internettadresse opplastet www.stattped.no/tema/sprak/dysleksi (Lest. 13.11.2015).

Store Norske Leksikon.no, *Identitet*. <https://snl.no/identitet>. (Lest 30. 10.2015).

Utdanningsdirektoratet (UDIR). <http://www.udir.no/Regeleverk/tidlig-innsatts/Skole/Begreper-og-prinsipper/Tilpasset-opplaring/> (Lest 8.11.2015).

Vedlegg 1

Spørsmål til et åpent intervju som er temabasert

Jeg passe på at jeg får svar på disse spørsmålene.

Begynne med å lese opp problemstillingen til informantene. Fortelle hva jeg ønsker å finne ut og hvorfor.

Problemstilling:

Hvordan påvirker dysleksi et menneske, dettes liv og dettes psykologi?

Hvem er du? Dyslektiker og menneske, eller menneske med dysleksi?

Alder på informantene. Selv om alle informantene skal være innenfor en vis aldersgruppe, er det interessant og finne ut om det er vært noen forskjell på erfaringer og holdninger fra lærer.

Når merket du / eller foresatte at det var vanskelig med lese -og skrivingen?

Hvor gammel var du når du fikk diagnosen dysleksi?

Hvordan reagerte du på å få denne diagnosen? Var det en lettelse/ forklaring å få hvite ha som var årsaken til at du slet med lesingen, eller noe du ikke ville vedkjenne deg og som du har prøvd å skjule?

Hvordan skulte /skjuler du det?

Bruker/ brukte du mye data tekniske hjelpemidler? På skolen / privat. Før og nå. Hva brukte/bruker du av hjelpemidler og hvordan fungerer det for deg?

Hvordan tilrettela skolen hverdagen din så du kunne bli flinkere og få med deg fagene.

Læringen på skolen.

Hvordan opplever du dine vansker? Før og nå.

Hva er hovedproblemet for deg med din dysleksi (lese eller skrive/ annet)

Har du følt deg annerledes på grunn av dette?

Hvordan har dette påvirket deg som menneske?

Var alle lærer flinke til å tilrettelegge for deg (TPO)?

Hvordan var/er selvtilliten/selvfølelsen din og troen på at du kan. Er den bedre nå som voksen?

Har dysleksien påvirket ditt valg av yrke?

Ønsker du å ta mer utdanning på et høyere nivå, eller er du ferdig med skole.

Ble du utdannet det som du ønsket deg, eller har dysleksien hindret deg i det?

Hva vil du si at du er? Eller har vært: Dyslektiker og et menneske, eller menneske som har dysleksi?

Vedlegg 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Ragnhild Andresen
Avdeling for lærerutdanning Høgskolen i Østfold
Remmen
1757 HALDEN

Vår dato: 22.05.2015

Vår ref: 43109 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.04.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43109

*Hvordan påvirker dysleksi deg som menneske, ditt liv og din psykologi.
Hvem er du? Dyslektiker og menneske, eller menneske som har dysleksi
Forskningsspørsmål: Hvordan oppleves det å ha dysleksi i ungdomsårene.*

Behandlingsansvarlig

Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Ragnhild Andresen

Student

Inger-Marie Ertzaas

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 10.10.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@iuh.no
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kjette.svarval@svt.ntnu.no
TROMSØ NSD: SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsdmas@svt.no

Vedlegg 3

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 43109

Utvalget rekrutteres gjennom interesseorganisasjon. Vi anbefaler at ansatte i organisasjonen videreformidler kontakten/informasjonen om prosjektet på vegne av student, og at interesserte informanter blir bedt om å ta kontakt direkte med student. Slik legges det opp til at informantene rekrutterer seg selv. Det bør da understrekes i informasjonsskrivet at student ikke kjenner de som forespørres sin identitet før de eventuelt samtykker til deltakelse. Slik ivaretas også den enkeltes personvern ved å sikre at de som formidler førstegangskontakt til aktuelle informanter ikke får vite hvem som faktisk sier ja til å delta i prosjektet.

Ifølge prosjektmeldingen og telefonsamtale med Inger-Marie Ertzaas 21.05.2015 skal utvalget informeres muntlig om prosjektet og samtykke muntlig til deltakelse. For å tilfredsstille kravet om et informert samtykke etter loven, må utvalget informeres om følgende:

- hvilken institusjon som er ansvarlig
- prosjektets formål / problemstilling
- at opplysningene behandles konfidensielt og hvem som vil ha tilgang
- at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse
- dato for forventet prosjektslutt og at data anonymiseres senest da
- at ikke enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven
- kontaktopplysninger til student og veileder.

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om helseforhold (opplysninger om at vedkommende har dysleksi), jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c).

Det tas høyde for at det vil kunne bli registrert opplysninger om identifiserbare tredjepersoner (familiemedlemmer). Opplysninger kan være sensitive iht. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c). Vi finner at opplysningene om tredjeperson kan behandles med hjemmel i personopplysningsloven §§ 8 d) og 9 h). Det legges til grunn at opplysningene som innhentes er nødvendig for formålet, og at omfanget av sensitive opplysninger vil være begrenset. Opplysningene behandles bare i en kort periode. Student har oppgitt at eventuelle tredjepersoner vil informeres (via informant).

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Østfold sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 10.10.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som

f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

- slette digitale lydopptak